

ÜBERLEGUNGEN
ZU EINER THEORIE PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereiches Erziehungswissenschaft
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Winfried Schneider
aus Dinkelsbühl

1976

ÜBERLEGUNGEN

ZU EINER THEORIE PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

INAUGURAL-DISSERTATION
zur
Erlangung des Doktorgrades
des Fachbereiches Erziehungswissenschaft
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Winfried Schneider
aus Dinkelsbühl



1. Berichterstatter: Prof. Dr. Wolfgang Lempert
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Peter Dreitzel

Tag der mündlichen Prüfung: 9.11.76

Gliederung:

1. Problemstellung, theoretische Orientierung und Erfahrungsbezug des Verfassers	1
2. Wissenschaftsverständnis	
2.1. Handlungsfeld des Pädagogen	16
2.2. Selbstverständnis und Forschungsperspektive	19
2.3. Erfahrungsbegriff	22
2.4. Theorieverständnis	24
2.5. Empiriebegriff	27
2.6. Verhältnis von Theorie zu Handlungsorientierung	28
2.7. Methodologische Überlegungen	29
2.8. Zusammenfassung	34
3. Entstehung von Bedürfnisorientierungen und Strategien	
3.1. Das Denkmodell der Sozialisation	40
3.2. Analytisches Vorgehen	42
3.3. Prozeß der Bedürfnisorientierung	45
3.4. Bedürfnisdynamik, Bedürfnishierarchie und Strategien	50
3.5. Beziehungen als Analyseebene	53
3.6. Zusammenfassung	55
4. Analyse des Wandels von Beziehungsformen	
4.1. Problemstellung	61
4.2. Familie als Teil einer Subkultur	62
4.3. Wirtschaftliche Entwicklung als Ursache von Beziehungswandel	66
4.4. Kennzeichen wirtschaftlicher Entwicklung	71
4.5. Wirtschaftliche Entwicklung als Ursache neuer Probleme	77
4.6. Zusammenhang von individueller Bedürfnisorientierung, Subkultur und dem Prozeß sozialen Wandels	90
4.7. Zusammenfassung	96

5. Lerntheoretische Überlegungen

5.1. Problemstellung	101
5.2. Entstehung des psychischen Apparates als Steuerungsorgan	102
5.3. Bedürfnisorientierungen und Strategien als Elemente einer Lerntheorie	117
5.4. Sozialer Wandel als Ursache neuer Leistungsanforderungen	126
5.5. Möglichkeiten der empirischen Überprüfung dieses Ansatzes	135
5.6. Zusammenfassung	138

6. Pädagogisches Handeln im Praxisfeld "Arbeiterbildung"

6.1. Übersicht	144
6.2. Probleme der Unterrichtsorganisation	145
6.3. Strategien und ihre Bedeutung	156
6.4. Zusammenhang von Bedürfnisdynamik, Wahrnehmung und analytische Einstellung	171
6.5. Selbstbewußtsein und sozialer Wandel	179

Literaturverzeichnis:	185
-----------------------	-----

1. Problemstellung, theoretische Orientierung und Erfahrungshintergrund des Verfassers

Die Einleitung einer Arbeit wird meist zum Schluß geschrieben. Denn oft verändert sich während der Arbeit an dem Thema die Problemstellung. Annahmen, die zu Beginn für selbstverständlich gehalten wurden, erweisen sich im Laufe der Arbeit als fragwürdig. Begründungsschwierigkeiten zwingen zu neuen Überlegungen. Es gibt geistige Umwege und Sackgassen und es kann vorkommen, daß die Zweifel des Verfassers in Verzweiflung umschlagen. All das wird dem Leser der Endfassung vorenthalten. Ihm wird durch die Systematik der Darstellung der Eindruck vermittelt, als ob sich Problemstellung und Argumentationsfaden bei einigem Nachdenken fast von selbst ergeben.

Daß in einer wissenschaftlichen Arbeit die Ergebnisse von Nachdenken angeboten werden und der Prozeß der Erkenntnisgewinnung nur nebenbei thematisiert wird, hat einiges für sich. Denn Ziel wissenschaftlichen Arbeitens ist es, zu Aussagen zu kommen, deren Sinn überprüft werden kann. Auf welche Weise sich der Einzelne seine Einsichten erarbeitet hat, ist für viele von zweitrangigem Interesse.

Seit einiger Zeit gibt es, besonders im sozialwissenschaftlichen Bereich, eine ganze Reihe von Arbeiten, in denen die Autoren ansatzweise auch von sich sprechen und ihre persönliche Betroffenheit durch das Thema offenlegen. Fragen und Zweifel werden öffentlich zugegeben und Situationen angeführt, die die Beschäftigung mit dem Thema ausgelöst oder eine Veränderung der Problemstellung bewirkt haben.

Ich halte diese Entwicklung für gut und notwendig. Denn auf diese Weise werden auch dem Leser die Grenzen bisheriger sozialwissenschaftlicher Erkenntnisweisen bewußt und ihm einsichtig, daß Wissenschaftler nicht nur Zusammenhänge aufklären, sondern ein großer Teil ihrer Arbeit darin besteht, ein angemessenes Problemverständnis der Zusammenhänge zu gewinnen.

Auch ich möchte deshalb dieses Wagnis eingehen und zumindest andeuten, daß die dem Außenstehenden schlüssig erscheinenden Annahmen und Thesen der Arbeit Ergebnis eines streckenweise sehr mühevollen Erarbeitungs-

prozesses sind. Dieser fand nicht nur am Schreibtisch statt. Es waren oft die pädagogischen Praxiserfahrungen, die mir immer wieder die Grenzen meiner bisherigen Theoriekenntnisse bewußt machten und mich zu einer Ausdifferenzierung meiner Einsichten und Problemstellungen zwangen.

Ursprünglich wollte ich eine Arbeit über "erfahrungsbezogenes Lernen" schreiben. Ich hatte über zwei Jahre, zusammen mit anderen, am Institut für Wirtschaftspädagogik der FU-Berlin eine Reihe von Seminarexperimenten durchgeführt und diese Arbeit sollte mir helfen, mir über die Ursachen der damaligen Schwierigkeiten klarzuwerden. Diese Zielsetzung ging ich an, indem ich mich intensiver mit der Bedeutung des Begriffes "Erfahrung" auseinandersetzte. Die Ergebnisse dieser Zeit enthält u.a. das nächste Kapitel. In ihm wird der Erfahrungsbegriff problematisiert, den wir bei unseren hochschuldidaktischen Versuchen -aus meiner jetzigen Sicht- recht naiv benutzt haben.

Bei dem Versuch, den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen zu klären, wurde mir bewußt, daß jede Aussage über Lernen eine Vorstellung von sinnvollem Verhalten voraussetzt und daß ich mich nicht der Aufgabe entziehen kann, offenzulegen, nach welchen Kriterien ich Verhalten einordne und bewerte. Da ich mich während meines Studiums intensiver mit Sozialisationsproblemen beschäftigt hatte, konnte ich dieses Wissen nun einbringen. Ich entwickelte Vorstellungen, wie sich einzelne Verhaltensweisen sinnvoll einordnen lassen und Annahmen über den Einfluß von Familienbeziehungen auf die Herausbildung von Charaktereigenschaften.

Die Grenzen dieses Vorgehens, mich auf Persönlichkeitsbeschreibungen und die Analyse von Familienverhältnissen zu beschränken, wurden mir im Laufe der Arbeit immer mehr bewußt. Ich versuchte das erkannte theoretische Defizit auszugleichen, indem ich mich mit Theorien über sozialen Wandel beschäftigte. Je mehr ich auch innerlich Abstand zur Universität gewann, umso fragwürdiger wurde mir die Bedeutung von Lernformen wie Aufklärung (hier verstanden als die Vermittlung von Einsichten) und Diskussion. Diese, die im akademischen

Bereich vorherrschen, legen die Annahme nahe, Menschen seien in ihrem Verhalten durch Appelle an ihre Einsicht direkt zu beeinflussen.

Meine Arbeit, die mit einer eng begrenzten Fragestellung begonnen hatte, weitete sich immer mehr aus. Es wurde mir klar, daß die Konzentration auf Lernprobleme erst möglich ist, wenn ich für mich mein Verständnis von Pädagogik als Handlungswissenschaft und dem Sinn pädagogischen Handelns geklärt hatte.

Die jetzige Gliederung versucht dieser Einsicht gerechtzuwerden. Die lerntheoretischen Überlegungen, die ursprünglich Thema der Arbeit sein sollten, werden erst in Kapitel 5 behandelt. Die davor liegenden Kapitel versuchen das Wissenschaftsverständnis der Arbeit und die Bedingungen, die den Verhaltensspielraum des Pädagogen bestimmen, zu klären.

Bereits dieser kurze Überblick zeigt, auf wieviele Fragen diese Arbeit einzugehen versucht. Es kann mit Recht die Kritik kommen, daß diese Vielzahl von Themen von einem Einzelnen und noch dazu in einer Arbeit nicht angemessen behandelt werden kann.

Ich möchte diesem Einwand mit zwei Überlegungen antworten:

Einmal möchte ich aufzeigen, daß es mir, je vielfältiger meine pädagogischen Erfahrungen wurden, umso schwerer fiel, mich auf eine spezielle Fragestellung oder eine theoretische Richtung zu beschränken. Es wurde mir zunehmend klar, daß ich mein Verständnis pädagogischen Handelns grundsätzlicher angehen mußte.

Die zweite Begründung dieser Themenvielfalt setzt bei den Leistungen an, die meines Erachtens eine theoriebezogene Pädagogik zu erbringen hat und zeigt von dorthin auf, warum eine zuschnelle Begrenzung der Erkenntnisinteressen und Denkmethode eine angemessene Analyse des Handlungsfelds des Pädagogen verhindert.

Mit eigenen Erfahrungen in den Sozialwissenschaften zu argumentieren, ist ein riskantes Unternehmen. Denn Sozialwissenschaftler sind sich meist bewußt, daß in unsere Wahrnehmung von Situationen Vorurteile eingehen und unsere Fähigkeit zu objektiven Beobachtungen davon abhängt, wie weit wir gelernt haben, diese unsere Voreingenommenheit

zu reflektieren und in Rechnung zu stellen. Erfahrungen sind nicht unmittelbar gegeben. Was wir aus einer Situation an Erfahrung mitnehmen, hängt u.a. davon ab, wie weit wir es gelernt haben, Erlebnisse zu verarbeiten. Auf diesen Zusammenhang wird im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen. Im Gegensatz zu anderen Autoren, die deshalb nur Erfahrungen gelten lassen, die bereits intersubjektiv überprüft sind, möchte ich meinen persönlichen Erfahrungsbe reich teilweise in diese Arbeit mit einbringen, da manche Problemstellung und Akzentsetzung dadurch verständlicher wird.

Die erste Sozialwissenschaft, mit der ich mich bereits während meiner Schulzeit intensiver auseinandersetzte, war die Psychoanalyse. Während meines Studiums lernte ich dann Autoren des Symbolischen Interaktionismus kennen. Eines Denkansatzes, den vor allem interessiert, wie Menschen zu ihrem Verhalten kommen und welche Bedeutung sie mit ihrem Handeln verbinden. Obwohl beide Wissenschaftsrichtungen unterschiedlichen Disziplinen zuzurechnen sind (die Psychoanalyse der Psychologie, der Symbolische Interaktionismus der Soziologie), haben sie ein gemeinsames Kennzeichen: sie setzen beim Einzelnen und seiner Subjektivität an und ein großer Teil der methodischen Überlegungen geht um die Frage, wie man diese Subjektivität angemessen erfassen kann.

Daß bei der Wahl dieser Forschungsrichtungen eigene, aus meinem Elternhaus resultierende Probleme eine Rolle gespielt haben, wurde mir erst klar, als ich diese Probleme zum Teil gelöst hatte und mich deshalb mit mehr Distanz meinen früheren Bewältigungsversuchen zuwenden konnte. Zum anderen, als ich mit neuen Erfahrungsbereichen und dort vorhandenen Problemen konfrontiert wurde und dabei feststellte, daß sich die dort anfallenden Aufgaben mit Hilfe meines vorhandenen analytischen Werkzeuges nicht angemessen erfassen lassen.

Zur Verdeutlichung dieser Aussage möchte ich kurz auf meine Familienverhältnisse eingehen: mein Vater ist Meister in einem kleinen Handwerksbetrieb, der von seinem Schwiegervater gegründet wurde. Dieses Milieu läßt sich als Mittelstand einordnen und die finanziellen Krisen, die ich als Kind vorwiegend unbewußt miterlebte, lassen sich auf eine Reihe von Ursachen zurückführen, die bestimmt auch für andere Hand-

werksbetriebe nach dem Kriege zutrafen: eine geringe Kapitalbasis, die anfangs durch den verstärkten Einsatz von Familienmitgliedern auszugleichen versucht wurde, später durch die Aufnahme von Krediten; schlechte wirtschaftliche Startbedingungen, nicht nur wegen der Folgen des Krieges, sondern auch durch die Steuerpolitik der Regierung, die vorwiegend den Ausbau der Großindustrie förderte. Zwar gelang es in den Nachkriegsjahren durch Spezialisierung des Warenangebotes die Absatzchancen zu verbessern und gegenüber anderen Betrieben konkurrenzfähig zu bleiben. Die Folge aber war zunehmende Abhängigkeit von einigen wenigen Kunden.

Obwohl die bisher genannten Faktoren mit dem Problem meiner Erziehung direkt nichts zu tun haben, liefern sie eine Reihe von Angaben zu der Frage, unter welchen äußeren Bedingungen ich aufgewachsen bin. Kennzeichnend für die bisherige Beschreibung ist, daß sie zwar an der beruflichen Situation meiner Eltern ansetzt und deutlich machen kann, warum die Frage der materiellen Existenzsicherung in unserer Familie zum Problem wurde. Diese an der Denkweise der Politökonomie orientierte Darstellung kann aber nicht die Frage beantworten, welche Bedeutung die wirtschaftlichen Probleme für die Betroffenen hatten und auf welche Weise sie versuchten, mit diesen Konflikten zurechtzukommen.

Diesen Aspekt kann nur ein Dankansatz erfassen, der untersucht, wie Einzelne das Problem der mangelnden Kapitalbasis oder der zunehmenden Abhängigkeit von anderen wahrnehmen und darauf zu reagieren versuchen. Einen in kleinen Familienbetrieben häufig anzutreffenden Lösungsversuch, das fehlende Kapital durch persönlichen Arbeitseinsatz auszugleichen, habe ich bereits erwähnt. Diesen Weg versuchte mein Großvater verbindlich zu machen. Als ich älter wurde, holte er mich, so oft es ging, von den Schularbeiten. Dieses Verhalten stieß aber zunehmend auf den Widerstand meiner Mutter, die ihrerseits aus den ständigen Krisen den Schluß gezogen hatte, daß ich, statt ins väterliche Geschäft einzusteigen, lieber die Höhere Schule besuchen sollte.

Nicht nur bezogen auf meine Person führten die unterschiedlichen Erwartungen zu Spannungen. Solche alltäglichen Konflikte gab es in

unserer Familie viele und ein Grund dafür ist, daß die einzelnen Familienmitglieder nicht aus demselben sozialen Milieu kamen und deshalb unterschiedliche Strategien, Probleme anzugehen, gelernt hatten.

Die Eltern meines Großvaters waren Tagelöhner auf dem Lande gewesen und er, der älteste Sohn, hatte bereits als fünfzehnjähriger, nach dem Tode des Vaters, für die zahlreichen Geschwister aufkommen müssen. Eine solche Aufgabe macht, wenn sie bewältigt werden kann, selbstbewußt. Eine Eigenschaft, die von anderen auch als Eigenwilligkeit erlebt werden kann. Mein Vater, der aus einer kinderreichen Bergarbeiterfamilie kommt, hatte es jedenfalls nicht gelernt, auf die Eigenheiten seines Schwiegervaters geschickt einzugehen. So kam es immer wieder zu Auseinandersetzungen, bei denen dann meine Mutter vermittelnd eingreifen mußte.

Obwohl in einer Kleinstadt der Besitz eines Handwerksbetriebes berechtigt, sich dem Bürgertum zuzurechnen, gehörten wir quasi zur zweiten Garnitur. Der Kreis des Bildungsbürgertums, zu dem Unternehmer mit Hochschulbildung, Ärzte, Studienräte, Apotheker zählten, blieb uns verschlossen. Eine Tatsache, die für meinen Großvater, der jeder Form intellektueller Bildung sowieso mit Mißtrauen begegnete, kein großes Problem war. Nachteilig wirkte sich diese Haltung für meine Mutter aus, die sehr gerne eine weiterführende Schule besucht hätte. Ihren vielfältigen Interessen, die bei der bürgerlichen und proletarischen Verwandtschaft Irritation auslösten, konnte sie erst intensiver nachgehen, als sie unabhängiger von ihrem Elternhaus wurde und die verwandtschaftlichen Kontakte stark reduziert hatte.

Bereits diese wenigen Hinweise machen deutlich, wie konflikträchtig die Beziehungen untereinander aufgrund der verschiedenen und z.T. gegensätzlichen Interessenorientierungen waren. Da weder die Beziehungsregeln eines Herkunftsmilieus fraglos anerkannt wurden, noch man bereits eine neue verhaltensorientierende Bezugsgruppe, wie das Bildungsbürgertum, gefunden hatte, konnten anfallende Probleme nicht einfach durch Rückgriff auf vertraute Handlungsmuster gelöst werden, sondern wurden immer wieder Anlaß zu Auseinandersetzungen.

Mich, der ich durch meine Mutter und dem Deutschunterricht am Gymnasium angehalten wurde, mich mit meiner Lebenssituation auch gedanklich auseinanderzusetzen, stellten diese Spannungen vor besondere Probleme. Ich konnte die Frage meines Selbstverständnisses nicht einfach lösen, indem ich mir die Erwartungen meiner Umwelt zu eigen machte, denn diese waren widersprüchlich. Auf der Suche nach Selbstvergewisserung entdeckte ich dann Autoren wie Thomas Mann und Max Frisch, die sich in vielen ihrer Werke mit den Selbstverständniskrisen von Menschen befassen. Daß ich mich dann unter den vielen psychologischen und soziologischen Schulen ausgerechnet auf die Psychoanalyse und den Symbolischen Interaktionismus konzentrierte, scheint mir kein Zufall zu sein. Denn deren Thema ist ebenfalls die Subjektivität eines Menschen und wie sich zustandekommt.

Ein solcher persönlicher Umgang zu einem wissenschaftlichen Denkansatz ist nicht unproblematisch. Denn es besteht die Gefahr, daß man aufgrund der eigenen befreienden Erfahrungen mit bestimmten Denkweisen und Einsichten nicht genügend Distanz zu ihnen hat und sie selbst dort anzuwenden versucht, wo die zu behandelnde Problemstellung nur mit Hilfe oder Einschluß anderer Wissenschaftsorientierungen bewältigt werden kann.

Diese Darstellung zeigt mein heutiges Wissenschaftsverständnis. Ich gehe inzwischen davon aus, daß jede Theoriebildung in einer bestimmten Erkenntnisabsicht erfolgt und damit nur einen ganz speziellen Aspekt der Realität begrifflich zu fassen in der Lage ist. Solche Perspektiven sollten daraufhin überprüft werden, ob sich mit ihrer Hilfe die gewählte Problemstellung angemessen erfassen läßt. Außerdem können Einsichten, die wir den einzelnen Wissenschaftsansätzen verdanken, zur Kontrolle unseres Problemverständnisses benutzt werden.

Ich habe in dieser Einleitung bewußt bei den wirtschaftlichen Schwierigkeiten meiner Eltern angesetzt und habe nicht mit der Darstellung ihrer Erziehungsabsichten begonnen. Denn viele Faktoren, die das Erziehungsklima in einer Familie beeinflussen, sind den Beteiligten selbst unklar und sind deshalb durch eine Befragung ihrer Erziehungsvorstellungen nicht ausreichend zu erfassen.

Die Einbeziehung eines politökonomischen Ansatzes macht es möglich, zwischen objektiven Problemen, die sich in unserem Beispiel aus der wirtschaftlichen Situation des Handwerks nach dem Kriege ergeben, und den Problemen, die aus der Reaktion der Betroffenen auf diese Konflikte resultieren, zu unterscheiden.

Beide Aspekte eines Familienmilieus sind für den Pädagogen relevant. Glaubt er davon absehen zu können, wie objektive Verhältnisse subjektiv wahrgenommen werden, dann steht er in der Gefahr, die Reichweite institutioneller Veränderungen zu überschätzen. Versucht er alle Probleme aus der subjektiven Perspektive der Beteiligten zu erklären, dann übersieht er, daß es nicht im Belieben des Einzelnen steht, mit welchen Konflikten dieser sich auseinanderzusetzen hat. Um deshalb alle Bedingungen, die auf sein Handeln einwirken, erfassen zu können, muß er sich mit theoretischen Richtungen vertraut machen, die unterschiedliche Methoden, Realität zu erfassen, entwickelt haben. Auf die Vor- und Nachteile beider Ansätze und ihres Verständnisses von Objektivität wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Der Versuch, während meines Studiums, mein pädagogisches Selbstverständnis mit Hilfe dieser Subjektivität behandelnden Denktraditionen zu entwickeln, ist nicht nur mit dem eben kurz skizzierten biographischen Hintergrund zu erklären. Eine weitere und wahrscheinlich sogar wichtigere Rolle spielt die Art und Weise, wie zur Zeit im akademischen Bereich Wissenschaft betrieben wird. Auch dort setzt sich der Trend zur Spezialisierung durch und dem einzelnen Wissenschaftler wird zunehmend ein abgegrenzter Arbeitsbereich vorgegeben. So war ich zwei Jahre lang, zusammen mit einem Hochschullehrer, in der Lehrerausbildung für den Schwerpunkt "Sozialisationsprozesse" zuständig. Bei dieser Aufgabenstellung lag es nahe, sich besonders mit den Theorien zu beschäftigen, die die Genese von Verhaltensweisen und Persönlichkeitsunterschieden zu erfassen suchen. Damals, gegen Ende der studentischen Protestbewegung, wurde ein solcher Versuch von vielen marxistisch orientierten Studenten als subjektivistisch und unpolitisch abqualifiziert. Die Härte, mit der diese Auseinandersetzung geführt wurde, ließ uns auf den politökonomischen Anspruch dieser Gruppe ablehnender reagieren als es aus fachlichen Gründen notwendig und sinnvoll war. Wir fühlten uns in dieser Haltung bestätigt, da

unsere Kritiker Arbeitermilieu, das wir aus eigener Erfahrung kannten, idealisierten und über keine Begriffe und Erklärungsmuster verfügten, die Sozialisationsprozesse differenziert zu erfassen in der Lage waren.

Die Leerstellen des eigenen Ansatzes wurden mir erst deutlich, als ich mich in der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit engagierte. Auslöser war die dort recht häufig geführte Diskussion um die Frage, ob es so etwas wie objektive Leistungsbemessung geben kann. Mir erschien dieses Problem, im Vergleich zu anderen Fragen aus dem Betriebsalltag, nicht besonders wichtig. Aber die Zähigkeit, mit der die Teilnehmer immer wieder darauf zu sprechen kamen, zwang mich, nachzuforschen, warum sie persönlich so stark an dieser Diskussion interessiert waren.

Obwohl sie selten davon sprachen, erhofften sich die Teilnehmer von diesem Gespräch die Klärung folgender Erlebnisse, mit denen sie nicht zurechtkamen: obwohl die meisten von ihnen noch in der Ausbildung waren, erfuhren sie durch Eltern oder ältere Kollegen von den Folgen der Arbeitsplatzveränderungen und Rationalisierungsmaßnahmen. Viele Arbeiter bekamen durch sie einen begrenzteren Arbeitsbereich zugeteilt und ein Teil ihrer bisherigen Ausbildung erwies sich nun als bedeutungslos. Früher ausgeübte Tätigkeiten wurden von Maschinen übernommen. Durch diesen Wegfall von Leistungsmöglichkeiten wurden viele in ihrem fachlichen Selbstwertgefühl bedroht. Mit dem Hinweis auf die gesunkenen Anforderungen rechtfertigte die Geschäftsleitung die Herabstufung des Arbeitsplatzes. Lohnkürzungen waren die Folge. Zusätzlich zu der Einsicht in die eigene Ersetzbarkeit kam die Erfahrung, daß der Arbeitsvorgang selbst zwar weniger körperlichen Einsatz forderte, aufgrund der neuen Routinetätigkeiten und des Zeitdruckes insgesamt aber als belastender erlebt wurde. Gleichzeitig bekam der Arbeiter mit, daß durch die neue Arbeitsorganisation das Produktionsergebnis zunahm, damit die Gewinnchancen des Unternehmens, gleichzeitig der Anteil der Lohnsumme an den Unkosten zurückging. Obwohl der Profit anstieg, waren die Arbeiter weniger an ihm beteiligt als vorher.

Bei dem Versuch, das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, zu artikulieren, gab es Schwierigkeiten. Denn bisher hatte man für Lohnerhöhungen mit dem Hinweis auf die eigenen Leistungen gekämpft. Es war aber unbestreitbar, daß zunehmend Leistungen von Maschinen übernommen wurden und auch der Einsatz von Muskelkraft zurückging. Die psychischen Kosten, die sich in körperlichen Krankheitserscheinungen äußerten, dem Unternehmen vorzurechnen, war man unfähig, da auch in den sonstigen Alltagsbeziehungen über diese Form der Belastung kaum nachgedacht wurde und sie deshalb dem eigenen Denken fremd war. Der Anspruch auf den gleichzeitig steigenden Gewinn läßt sich aber nicht mit dem Hinweis auf den einzelnen Arbeits-einsatz rechtfertigen, sondern nur, indem man insgesamt die Kosten dieser Produktionsform aufrechnet und zu einer Bewertung dieser Organisationsform und nicht nur der einzelnen Maßnahmen kommt. Dazu waren aber die Teilnehmer nicht in der Lage und ihre Reaktionen schwankten deshalb zwischen hilfloser Ohnmacht und wütendem Aufbegehren.

Wie die Teilnehmer durch ihre Konflikte gezwungen wurden, ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern und neue Aspekte in ihr Denken miteinzubeziehen, so wurde mir an meiner Hilflosigkeit in einem solchen Kurs klar, daß meine bisherige theoretische Orientierung an der subjektiven Perspektive Einzelner nicht ausreicht, um ein Lernkonzept entwickeln zu können, das diese handlungsfähig macht.

Zu einer solchen kritischen Bilanz der eigenen Leistungsfähigkeit war ich im akademischen Bereich nicht gezwungen. Einmal, weil ich vorwiegend mit Pädagogen zusammen arbeitete, die meine Grundannahmen teilten. Zum anderen, weil die Auseinandersetzung zwischen den einzelnen Wissenschaftsschulen meist auf einer grundsätzlichen Ebene stattfindet und jede Richtung über eine Reihe "schlagkräftiger" Argumente verfügt, mit denen sich das eigene Vorgehen rechtfertigen läßt. Wie in meinem Fall ist es dann erst der pädagogische Alltag, der über die Einsicht in die eigene Handlungsunfähigkeit die theoretischen Defizite bewußt macht. Plötzlich weiß man nicht mehr weiter und gerät in eine Krise.

Nachdenken ist eine Möglichkeit, damit fertigzuwerden. Sie ist nur befriedigend, wenn sowohl die Zeit als auch neue geistige Angebote zur Verfügung stehen und man deshalb die Erfahrung macht, daß Nachdenken die Situation nicht nur weiter verkompliziert, sondern mit der Zeit auch neue Handlungsperspektiven eröffnet. Der andere Weg ist, sich am Erfahrungswissen der anderen Pädagogen zu orientieren und sich deren Routine zu eigen zu machen. Als Preis dafür müssen oft Abstriche an der eigenen theoretischen und politischen Orientierung in Kauf genommen werden.

Ich habe bisher fast ganz vermieden, von Lernen zu sprechen. Ich bin auf unterschiedliche Bereiche wie mein Elternhaus, die Universität oder die Gewerkschaft eingegangen und habe an einzelnen Beispielen aufgezeigt, wie Verhaltensorientierungen, die meinem Fall die Vorliebe für bestimmte Denkansätze, zustandekommen. Der Versuch, mit bestimmten Problemen fertigzuwerden, wurde als Auslöser angeführt. Neue Probleme, die mit Hilfe der gewohnten Verhaltensmuster oder Denkperspektiven nicht bewältigt werden konnten, zwangen zu einer Erweiterung der vorhandenen Denk- und Verhaltensmöglichkeiten. Eine solche Sicht erleichtert es meiner Meinung nach, die vielfältigen Einflüsse, die auf den Handlungsspielraum des Pädagogen einwirken, in den Blick zu bekommen. Gleichzeitig wird durch ein solches Vorgehen der Untersuchungsbereich so ausgedehnt, daß praktisch alles zum Gegenstand pädagogischer Reflexion werden kann. Ist es deshalb nicht für den Pädagogen sinnvoll, sich auf die Analyse von Lernprozessen zu beschränken?

Lerntheorien enthalten Annahmen über sinnvolles Verhalten. Oft wird den Verhaltensweisen dieses Etikett zugestanden, die den Erwartungen einer Werte setzenden Instanz gerecht werden. Nach Ansicht vieler lernt ein Kind, wenn es folgt und seine Hausaufgaben macht. Wir selbst ziehen aus Fehlern ein Fazit und stellen erfreut fest, gelernt zu haben, wenn wir dasselbe Verhalten vermeiden und unseren selbstgestellten Anforderungen nachkommen konnten. Besonders einsehbar ist diese Form der Einordnung von Verhalten bei Tierexperimenten. Einer Ratte werden Lernprozesse zugebilligt, wenn sie bestimmte Situationen im Sinne des Versuchsleiters bewältigen kann.

Ein solches Verständnis von Lernen muß solange nicht mit Kritik rechnen, solange über die Erwartungen Einigkeit besteht. Wie aber kommen Erwartungen zustande? Erwartungen sind das Ergebnis von Erfahrungen. Verhaltensweisen, die sich einmal bei der Bewältigung von Problemen bewährt haben, dienen auch in neuen Situationen zur Orientierung. Wir erwarten, daß sie auch weiter sinnvoll sind und erst, wenn sich Konflikte ergeben, sehen wir uns zu einer Überprüfung der Erwartungen gezwungen.

In solchen Krisen wird die Frage nach dem Sinn wieder aktuell. Bevor aber über sinnvolles Verhalten gesprochen werden kann, muß geklärt werden, was das Problem ist. Denn Verhalten kann immer nur mit Bezug auf eine Zielvorstellung als sinnvoll oder sinnlos eingeordnet werden. Sowohl die Forderung nach einem stärkeren Theoriebezug der Pädagogik als auch die Kritik an bestehenden Lerntheorien zeigen, daß es immer weniger solche Selbstverständlichkeiten gibt, an denen sich der Pädagoge fraglos orientieren kann.

Solche Selbstverständniskrisen wird es bisher in jeder Gesellschaft gegeben haben. Was das Neue an der Situation zu sein scheint, ist, daß es keine Gruppe mehr gibt, die ihre Problemsicht als allgemein verbindlich vorgeben kann. Es ist kein Ende der Krise unserer Wertvorstellungen absehbar. Jeder Lösungsversuch wird von anderen oder durch die Probleme, die seiner Realisierung folgen, infrage gestellt. Den eingetretenen Wandel spiegeln auch die Inhalte der pädagogischen Diskussion wieder. War früher anscheinend Erfolg weitgehend von Anpassungsfähigkeit abhängig, so werden jetzt von Pädagogen zunehmend Eigenschaften wie Eigenständigkeit, Kreativität und Kooperationsfähigkeit hervorgehoben. Eigenschaften, die besonders dort gefragt sind, wo die Probleme als neu erlebt und noch nicht institutionell angegangen werden. Was für sinnvolles Verhalten zu gelten hat und damit als Orientierungsziel pädagogischen Engagements, muß erst ermittelt werden. Eine Theorie, die aufzeigt, welche Faktoren pädagogisches Handeln zu berücksichtigen hat, ist notwendig. Sie hilft, zu einer ausdifferenzierten Problembestimmung zu kommen.

Probleme sind nicht unmittelbar gegeben. Diese Einsicht bleibt dem Pädagogen erspart, der im Auftrag einer Institution arbeitet. Denn diese, als Auftraggeber, schreibt meist nicht nur vor, welches Verhalten als problematisch anzusehen ist, sondern auch, mit welchen Mitteln es verändert werden soll. Solange der Pädagoge sich die Zielbestimmung vorgeben läßt und die angebotenen Mittel einzusetzen bereit ist, kann er auch weiterhin Lernen mit Anpassung an vorgegebene Erwartungen gleichsetzen. Sobald ihm, eventuell aufgrund eigener Erfahrungen, das Vertrauen in bestehende Institutionen fehlt, stellt sich für ihn die Frage nach dem Sinn seines pädagogischen Handelns. Er muß sich selbst den Problemkontext erarbeiten, an dem er sich in seinem Verhalten orientieren möchte.

Welche Leistungen damit dem Pädagogen abverlangt werden, soll am "Drogenproblem" verdeutlicht werden. Für Außenstehende besteht das Drogenmilieu aus Menschen, die sich gesundheitlich zugrunde richten. Von staatlichen Einrichtungen wird deshalb erwartet, daß sie dagegen vorgehen und sie versuchen durch den Einsatz von Polizei, Justiz und Sozialarbeit dieser Erwartung gerecht zu werden.

Ein Sozialarbeiter, der selbst befreiende Erfahrungen mit Drogen hat, bringt diese Problemdefinition in Schwierigkeiten, da sie seinen Einsichten widerspricht. Sein Unbehagen kann er mit dem Hinweis rechtfertigen, daß die Alltagsdrogen Alkohol und Nikotin einen weitaus bedeutenderen gesundheitlichen Schaden anrichten und trotzdem ihr Genuß von staatlicher Seite nicht nur geduldet, sondern z.T. auch gefördert wird. Der Verdacht liegt nahe, daß das Drogenmilieu vor allem deshalb für viele ein Problem darstellt, weil die dort Engagierten einen Anspruch auf unmittelbares Glück vertreten und deshalb zu Verzicht und Arbeitseinsatz nicht mehr bereit sind. Sie fordern einen sinnvollen und befriedigenden Alltag.

Gesellschaftlich brisant wird dieser Anspruch, weil aufgrund des vorhandenen Wohlstandes Jugendlichen immer schwerer der Sinn von Verzicht zu vermitteln ist und immer mehr Jugendliche auf ihrem Glücksanspruch beharren und sich ihrer Umwelt entziehen. Von einer Gruppe, die Befriedigung ohne Leistungseinsatz verspricht, geht deshalb eine besondere Faszination aus.

Viele Pädagogen, die sich ebenfalls durch die bestehenden Verhältnisse in ihrer Entfaltung behindert sehen, sind bereit, sich den Glücksanspruch der Jugendlichen zu eigen zu machen und ihn gegenüber der negativ eingestellten Umwelt zu vertreten. Eine solche Haltung ist problematisch, weil sie den häufig im Drogenmilieu anzutreffenden Widerspruch zwischen Selbstverständnis und Lebensform nicht einbezieht. Denn die dort bestehenden Beziehungen kennzeichnet oft dasselbe Ausmaß an Entfremdung und Isolation, das von den Drogenbenutzern anderen zum Vorwurf gemacht wird. Obwohl sie als Ziel Unabhängigkeit von der herrschenden Lebensform propagieren, sind sie meist, was ihren Unterhalt anbelangt, von denen abhängig, die sie gleichzeitig bekämpfen.

In meiner Arbeit als Pädagoge mit Drogenbenutzern würde ich mich an der Zielvorstellung, Menschen fähigmachen, glücklich zu sein, ohne dabei anderen zur Last zu fallen, orientieren. Sie erlaubt mir, sowohl auf die heute möglichen neuen Glücksformen hinzuweisen (zu denen u.a. auch Drogenerfahrungen gehören) und für ihre Anerkennung zu kämpfen. Gleichzeitig aber im Drogenmilieu auf Beziehungen und Leistungen hinarbeiten, die nicht nur dem Einzelnen Selbstentfaltung ermöglichen, sondern ihn auch unabhängiger machen von der Unterstützung durch andere.

Der Pädagoge übernimmt nach diesem Verständnis eine Art Drehpunktfunktion. Denen, die ihren Alltag inzwischen routiniert angehen, vermittelt er, welche neuen Erfahrungen sinnvollen Lebens durch den eingetretenen gesellschaftlichen Wandel möglich sind. Neue Subkulturen, die die Tendenz haben, sich mit ihrer befreienden Erfahrung abzusondern, versucht er, mit anderen gesellschaftlichen Bereichen in Beziehung zu bringen. Auf diese Weise werden die neuen Befriedigungsformen als Anspruch auch in anderen Bereichen artikuliert. Gleichzeitig werden die Mitglieder von Subkulturen gezwungen, sich mit den Zielsetzungen und Leistungen dieser Bereiche auseinanderzusetzen und sie bei der Planung neuer Lebensverhältnisse zu berücksichtigen.

Diese Ausführungen zeigen, daß ich den Pädagogen als Beziehungsexperten verstehe. Und zwar in zweifacher Hinsicht: seine analytische Quali-

fikation besteht darin, aufzeigen zu können, daß die Eigenschaften eines Menschen den Versuch darstellen, mit den aus spezifischen Beziehungen resultierenden Problemen fertigzuwerden. Außerdem, warum sich Beziehungen wandeln und welche neuen Aufgaben dadurch auf den Einzelnen zukommen. Die Einsicht in diese Zusammenhänge ermöglicht es ihm anzugeben, unter welchen Bedingungen Menschen ihr Verhalten ändern. Seine praktische Qualifikation entspricht der des Therapeuten; nämlich Beziehungen, die Veränderung ermöglichen, herstellen zu können. Es ist absehbar, daß sich auch im Bereich der Pädagogik die Spezialisierung durchsetzen wird und mit der Zeit die eben skizzierten Aufgaben arbeitsteilig angegangen werden.

Diese Arbeit ist der Versuch, angeregt durch Probleme in unterschiedlichen Bereichen wie Lehrerausbildung, Drogenmilieu und Gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, die Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns zu erfassen und daraus Konsequenzen für Lernzielbestimmungen und Lernformen abzuleiten. Es geht ihr um eine Theorie, die hilft, Verhaltensweisen differenziert zu erfassen und die Bedingungen anzugeben, unter denen sich Verhalten ändert.

Ich habe versucht, mich für neue Erfahrungen zu öffnen und auf diese Weise meine Vorurteile einer Überprüfung auszusetzen. Gleichzeitig habe ich mich um neue Perspektiven und Denkansätze bemüht, um mich nicht in meinem Handeln dem Anpassungsdruck des pädagogischen Alltags zu unterwerfen. Ob diese Haltung zu befriedigenden Einsichten geführt hat, muß der Leser entscheiden.

2. Wissenschaftsverständnis

2.1. Handlungsfeld des Pädagogen:

Es erscheint auf den ersten Blick widersprüchlich, eine Arbeit, der es um eine Verwissenschaftlichung pädagogischen Handelns geht, mit der Begründung einzuleiten, warum es für den Pädagogen fast unmöglich ist, seine Alltagsprobleme wissenschaftlich anzugehen. Wenn wir von ihm fordern, daß er sich bei der Bewältigung seiner Berufsprobleme nicht von Vorurteilen leiten läßt, sondern von Einsichten ausgeht, die an der Realität überprüft werden, dann zeigt bereits ein kurzer Blick auf ein Handlungsfeld wie Schule, welche schwierige Erkenntnisleistungen wir dem Pädagogen mit einer solchen Regel abverlangen. Ich kann mich noch gut daran erinnern, daß wir in meiner Schulzeit auf die Fragen der Lehrer, ob das, was sie uns eben zu lernen aufgegeben hatten, zuviel sei, meist mit einem allgemeinen, Überforderung signalisierenden Stöhnen antworteten. Diese Reaktion erfolgte unabhängig davon, ob wir durch die Hausaufgaben überfordert wurden. Sie gehörte zu jenem Arsenal an Strategien, mit denen wir bei unseren Lehrern das Gefühl zu erzeugen suchten, daß sie gerade dabei waren, uns zu viele und zu schwierige Leistungen abzuverlangen und sie deshalb ihre Ansprüche reduzieren sollten.

Dieses Verhalten stellt einen Lehrer, der sich in seinen Anforderungen an der Leistungsfähigkeit der Schüler orientieren möchte, vor eine Reihe von Problemen. Da die Informationen, die ihm die Schüler vermitteln, bereits strategisch mit dem Ziel eingesetzt werden, Anforderungen möglichst gering zu halten, kann er die Hinweise der Schüler nicht unkritisch übernehmen, sondern muß ihren Aussagewert überprüfen. Diese Aufgabe erfordert vom Lehrer, daß er bei der Auswertung der Antworten sowohl seine Beziehung zu den Schülern als auch die Situation, in der die Antworten erfolgen, einbezieht. In der letzten Stunde werden Schüler Leistungsansprüche auch bei einem Lehrer, zu dem sie sonst ein offen-freundschaftliches Verhältnis haben, öfters zurückweisen. Da die Lehrer nach einiger Zeit wissen, welche geringe Aussagekraft solchen Schülerantworten zukommt, orientieren sie sich in ihrem Verhalten an den Einsichten, die sie durch vielfältige Schulerfahrungen gewonnen haben. Daß aber Erfahrungsvielfalt noch kein objektives Urteil garantiert, beweist die Klasse, mit der ein Lehrer sehr gut auskommt und auf entsprechende Lernerfolge verweisen kann, während andere mit dieser Klasse nicht

zurechtkommen und ihr negatives Urteil ebenfalls mit Erfahrungen belegen können. Solche Meinungsunterschiede zeigen, daß Beurteilungen abhängig sind von der Beziehung, die wir zu dem Gegenstand unseres Urteils haben. Da aber der Pädagoge nicht nur wahrnimmt, sondern sich in seinem Handeln auch an dieser Einschätzung orientiert, kann es sein, daß er erst die Situation schafft, von der er auszugehen meint. Die Schüler, die seine Ablehnung spüren, verhalten sich daraufhin so, daß sein negatives Urteil auch zutrifft. Der Pädagoge hat durch sein Verhalten das erreicht, wovon er auszugehen glaubte. Wichtig an den bisherigen Überlegungen für eine Theorie pädagogischen Handelns ist die Einsicht, daß unsere Wahrnehmungen und Einschätzungen in Beziehungen erfolgen und wir deshalb, um ihren Informationswert beurteilen zu können, den Charakter der Beziehung kennen müssen. Diese Relativierung von Mitteilungen ist uns im Alltag vertraut. Wir übernehmen die Meinungen anderer nicht unbefragt, sondern beziehen bei einer Einschätzung der Aussagen das Gesamtbild mit ein, das wir vom Sprecher haben. Wenn z.B. der Pädagoge Meier sich immer wieder beklagt, daß Schüler heute keine Autorität mehr anzuerkennen bereit seien, dann billigen wir einer solchen Mitteilung keinen großen Informationswert mehr zu. Denn wir wissen aus Erfahrung, daß Pädagoge Meier immer und überall Autorität beansprucht, selbst in solchen Situationen, in denen seine Inkompetenz offen zutage liegt. Herr Meier kommt deshalb für uns als Seismograph, der Autoritätskrisen sensibel zu registrieren in der Lage ist, nicht mehr infrage. Probleme des Schulalltags macht auch das Beispiel des Lehrers deutlich, der seinen Schülern die Aufgabe erteilt, den Anwesenden Tiernamen zuzuordnen. (1) Ein Mädchen schlägt daraufhin für den Lehrer, der tatsächlich einen langen Hals hat, den Namen "Giraffe" vor. Es kommt zu folgendem Konflikt: der Lehrer reagiert empört. Das Kind versucht seine Namensgebung zu erklären. Der Lehrer geht darauf nicht ein, sondern bestraft das Mädchen mit einer schlechten Betragensnote. Es fällt uns leicht, das Verhalten des Lehrers negativ zu bewerten. Seine, durch die Mitteilung des Mädchens ausgelösten, Minderwertigkeitsgefühle hindern ihn daran, die Situation objektiv wahrzunehmen. Obwohl er selbst die Aufgabe gestellt hat, über deren Lösung durch eine Schülerin er nun empört ist, weigert er sich, für die eingetretene Situation Mitverantwortung zu übernehmen. Er macht sie auf Kosten des Mädchens eintütig. Wir sprechen von einem Wahrnehmungsdefizit des Lehrers und erklären es

mit nicht bewältigten Konflikten in dessen Vergangenheit. Die Bereitschaft vieler Pädagogen, in ihrem Handeln sich an Vorurteilen zu orientieren, kann aber nicht nur mit persönlichem Versagen erklärt werden. Diese Haltung ist Ergebnis des Handlungsdrucks, dem viele Pädagogen ausgesetzt sind und der ihnen wenig Zeit läßt, den Sinn ihres Tuns zu hinterfragen. Es ist naheliegend, sich von diesem Druck zu entlasten, indem man die anfallenden Aufgaben mit der Zeit routiniert angeht. Lösungsstrategien, die sich einmal bewährt haben, werden unbefragt auf neue Situationen übertragen. Sie werden meist erst dann hinterfragt, wenn eine Pädagogengeneration mit neuen Ansprüchen an pädagogisches Verhalten den Schuldienst anfängt und nicht sofort bereit ist, sich am Erfahrungswissen der "Alten" zu orientieren. Es kommt zu Auseinandersetzungen, bei denen es oft sehr schnell um grundsätzliche Fragen geht. Eine beliebte Streitfrage ist, wie man die Verhaltensmöglichkeiten der Schüler einschätzen soll. An Veränderung interessierte Pädagogen argumentieren, daß Schüler nicht von Natur aus passiv und uninteressiert sind, sondern in diese Rolle durch die autoritäre Schulstruktur gedrängt werden. Einzelnen Pädagogen haben versucht, den Nachweis für diese These zu erbringen, indem sie in ihrem Unterricht den Schülern einen Freiraum für die Artikulation eigener Interessen boten. Viele mußten feststellen, daß Schüler mit dieser Möglichkeit nichts anzufangen wußten oder sie so ausnutzten, daß der Pädagoge zu autoritärem Eingreifen gezwungen wurde. Durch dieses "Chaos", das aus dem Versuch resultierte, sich pädagogisch anders zu verhalten, fühlten sich viele altgediente Pädagogen in ihrem Vorurteil gegenüber Schülern bestätigt und auch mancher, der zu Experimenten bereit gewesen war, orientierte sich zunehmend an den Handlungsmustern, die sich in der bisherigen pädagogischen Praxis bewährt haben. Die Aussagekraft des gescheiterten Experimentes läßt sich mit Recht problematisieren. Man kann argumentieren, daß die Schüler nicht von heute auf morgen neues Verhalten zeigen können und sie mit Recht erst einmal testen, wie ernst es dem Lehrer mit seinen neuen Vorstellungen ist. Sie werden ihn also provozieren, um seine Glaubwürdigkeit überprüfen zu können. Selbst wenn sie das Angebot wahrnehmen und im Unterricht selbst verantwortlich aktiv werden, dann ist auch ein solches Verhalten noch kein ausreichender Beleg für eine Aussage über die Schülernatur. Die Ursache der regen Beteiligung kann sein, daß die Schüler den Lehrer sympathisch fanden und deshalb bei ihm ihr gewohntes Schülerverhalten veränderten. Bereits diese wenigen Beispiele zeigen, wieviele Fragen eine Theorie pädagogischen Verhaltens zu

klären hat: wie kommt die Wahrnehmung des Pädagogen zustande? Von welchen Annahmen über das Verhalten seines Gegenübers soll er ausgehen? Unter welchen Bedingungen ändern Menschen ihr Verhalten? Wissenschaftlich diese Fragen anzugehen heißt, die Antworten in eine Form zu bringen, die eine Überprüfung an Erfahrung möglich macht. Dazu ist eine Klärung von Begriffen wie Theorie, Erfahrung usw. notwendig.

2.2. Selbstverständnis und Forschungsperspektive

Wir haben als erstes Beispiel die Schüler angeführt, die den Pädagogen über ihre Leistungsfähigkeit zu täuschen versuchen. Möglich ist dieses Verhalten, weil ihnen der Lehrer das Recht zugesteht, auf das Ausmaß der Hausaufgaben Einfluß zu nehmen. Da die Schüler an wenig Hausaufgaben interessiert sind, der Lehrer aber diese weder autoritär verschreiben, noch aber auf sie als Mittel, den Lernerfolg zu steigern, verzichten möchte, wird dem Pädagogen die Leistung abverlangt, aus dem Verhalten der Schüler Schlüsse auf ihre Belastbarkeit durch Hausaufgaben zu ziehen. Dazu braucht er Wissen: Wie ernst ist es den Schülern, wenn sie Überforderung signalisieren? Wie sind die einzelnen Verhaltensweisen zu deuten, wenn davon auszugehen ist, daß sie diese einsetzen, um auf den Lehrer Einfluß zu nehmen?

Dieses Wissen muß nur erworben werden, wenn der Pädagoge auf bedingungslose Unterordnung seitens der Schüler verzichtet und erlaubt, daß die Beziehung zwischen ihnen ausgehandelt wird. Ist er dagegen bereit, seine Anordnungen notfalls auch mit dem Einsatz körperlicher Gewalt durchzusetzen, dann kommt er mit einer Einteilung von Verhaltensweisen in "gut" und "böse" aus. Einem Pädagogen, der sich mit Strafen durchzusetzen versteht, bleibt die, wie wir gesehen haben, schwierige Aufgabe erspart, zu erfassen, welche Bedeutung den Mitteilungen der anderen Seite zukommt.

Da aber auch der Pädagoge, der auf bisher gültige Zwangsmaßnahmen verzichtet, weiterhin das Ziel verfolgt, andere in ihrem Verhalten zu verändern, muß er sein Wissen erweitern und herauszubringen versuchen, durch welche Maßnahmen, außer durch Zwang, Menschen zu beeinflussen sind. Da die meisten Pädagogen bereits in freieren Beziehungen aufgewachsen sind und deshalb das neue Beziehungsideal Teil ihres Selbstverständnisses ist, sind sie von sich aus bereit, sich dieses Wissen zu erarbeiten.

Pädagoge Meier, der noch davon ausgeht, daß das richtige Verhalten automatisch auf Seiten des Pädagogen zu finden ist, muß deshalb zunehmend mit Kritik rechnen. Sein Selbstverständnis wurde in Beziehungen gewonnen, in denen man davon ausging, daß das Recht immer auf Seiten der Erwachsenen ist und sie deshalb fraglos Autorität beanspruchen können. Dieser Autoritätsanspruch wird zunehmend infragegestellt. Einmal, weil eine Generation heranwächst, der nicht nur Anpassungsleistungen abverlangt wurde, sondern die zu Hause bereits auf das Verhalten der Eltern Einfluß nehmen konnten. Sie sind es deshalb gewohnt, mit ihren Interessen zum Zuge zu kommen und verlangen auch außerhalb der Familie, daß Anweisungen begründet werden. Zum anderen gerät Erwachsenenautorität in die Krise, weil viele der anfallenden Probleme so neu sind, daß auch Erwachsene zunehmend dazulernen müssen. Anpassungsbereitschaft garantiert deshalb nicht mehr automatisch sozialen Aufstieg und der Bedarf an Menschen, die eigenständig Probleme angehen können, wächst.

Um Eigenständigkeit lernen zu können, sind aber andere Erfahrungen und damit andere Beziehungen notwendig. Der Pädagoge muß sich weit mehr als früher mit der Psyche seines Gegenübers beschäftigen, als auch sein Verhalten und die Folgen kritisch zu erfassen suchen. Darüberhinaus muß er daraufhinarbeiten, daß auch seine Beziehungspartner die neuen Beziehungsmöglichkeiten wahrzunehmen in der Lage sind. Daß Eigeninitiative nicht automatisch aus mehr Freiraum resultiert, zeigt das Beispiel der Klasse, die mit den neuen Mitbestimmungsmöglichkeiten nichts anzufangen weiß.

Wie intensiv der Pädagoge sich auf die Probleme einläßt und sie erforscht, hängt davon ab, wie er sich selbst versteht und welche Mittel er einzusetzen bereit ist. Da er unter Handlungsdruck steht und er nur begrenzt in der Lage ist, sich Wissen zu erarbeiten, ist es einsichtig, daß er bei der Planung seines Verhaltens auf Einsichten zurückgreift, die Wissenschaftler erarbeitet haben. Da sie sich nicht dem Druck kurzfristiger Interessen unterworfen, systematisch um Einblick in bestimmte pädagogische Bereiche bemühen, bekommen sie mehr Aspekte der Realität in den Blick, als der Pädagoge der nur von seinen Alltagserfahrungen auszugehen neigt. Ihr Wissen verspricht objektiver zu sein als das, das wir uns im Alltag erwerben. (2)

Unsere Alltagssprache legt uns nahe, "objektiv" mit interessenfrei gleichzusetzen. Bevor wir den Unterschied zwischen Alltags- und Wissenschaftserfahrung klären, sollten wir überprüfen, ob wissenschaftliche Erkenntnis interessenfrei erfolgt.

Lange Zeit ist man davon ausgegangen, daß es Aufgabe der Wissenschaft sei, zu ermitteln, was unabhängig von uns, die wir wahrnehmen, existiere. Die Diskussion ging um das Wesen der Dinge und die Naturwissenschaften schienen einen Weg gefunden zu haben, mit dessen Hilfe sich diese Aufgabe besonders gut lösen läßt. Inzwischen wird auch in diesem Bereich anerkannt, daß unsere Beobachtungssprachen nicht Unmittelbares zu erfassen in der Lage sind, sondern unsere Beobachtung den Gegenstand unserer Wahrnehmung immer auch schon beeinflußt. (3) Auf Objektivität hinarbeiten kann deshalb nicht heißen, den Einfluß des Forschers auszuschließen. Denn selbst wenn wir uns darauf beschränken, Vorgänge über technische Instrumente wahrzunehmen, erhalten wir Ergebnisse nur mit Hilfe dieser von uns geschaffenen Instrumente. Mehr Objektivität ist garantiert, wenn wir die Wirkung des Forschers auf die von ihm erzielten Daten miteinfassen.

Zwischen den Eigenschaften unseres Untersuchungsbereiches und unserer Art und Weise, ihn zu erfassen, besteht ein Zusammenhang. Der Einfluß unserer Versuchsanordnung kann nicht beseitigt werden, wird aber abschätzbar und damit objektivierbar, wenn wir ihn in Rechnung stellen. Beobachtungsobjekte sind uns also nicht unmittelbar gegeben, sondern welchen Ausschnitt der Realität wir in den Blick bekommen, hängt von unserer Interessenorientierung ab. Darin unterscheidet sich wissenschaftliche Wahrnehmung nicht von Alltagswahrnehmung. Der Unterschied besteht in dem Grad der Genauigkeit, mit der die Interessierten ihre Perspektive in ein Forschungsprogramm übersetzen und ihre Beobachtung zu kontrollieren versuchen. Zwischen Alltagswissen und wissenschaftlicher Erkenntnis besteht deshalb kein grundsätzlicher Unterschied. Die höhere Qualität wissenschaftlicher Einsichten resultiert aus dem Freiraum, den die Gesellschaft Wissenschaftlern einräumt. Sie werden von Handlungs- und Entscheidungszwang entlastet und bekommen die Möglichkeit, Probleme systematisch anzugehen. Obwohl die Gesellschaft damit riskiert, auf aktuell interessierte Fragen keine Antwort zu bekommen, zählt sich dieser Freiraum auf die Dauer auch aus. Denn wir können zunehmend auf Einsichten zurückgreifen, die weitaus abgesicherter sind als das Wissen, das wir uns im Alltag aneignen.

Für den Pädagogen heißt das, daß er Einsichten der Sozialwissenschaftler nicht unkritisch übernehmen kann, sondern zu überprüfen hat, in welcher Erkenntnisabsicht und in welcher Form sich der Wissenschaftler seinem Untersuchungsfeld genähert hat. Denn die Art und Weise

des Vorgehens beeinflusst die Ergebnisse. Nur solche Einsichten helfen aber dem Pädagogen weiter, die in ähnlicher Beziehung gewonnen wurden, wie sie der Pädagoge in seinem Verhältnis zum Lernenden anstrebt. Auf den Einfluß der Untersuchungsmethoden auf die Ergebnisse wird in den folgenden Kapiteln noch öfters eingegangen.

2.3. Erfahrungsbegriff

Einsichten unterscheiden sich von Vorurteilen, daß sie mit Hilfe von Erfahrungen überprüft wurden. Der Zusammenhang zwischen Einsicht und Erfahrung ist schwer zu erfassen: neue Erfahrungen beeinflussen uns in unserer Wahrnehmung und gleichzeitig begründen wir unsere Wahrnehmung mit unseren bisherigen Erfahrungen. (4) Machen wir uns diesen, auf den ersten Blick widersprüchlichen Zusammenhang, an einem Beispiel bewußt: ein kleines Kind schreit. Die Mutter kommt und nimmt das Kind auf den Arm. Darauf stellt es das Schreien ein. (5)

Aufgefordert, diese Situation zu beschreiben, würden wir uns im Alltag nicht mit dieser kargen Mitteilung begnügen, sondern die Situation etwa in dieser Form wiedergeben: ein Säugling befindet sich in einer unlustvollen Situation und schreit. Die Mutter kommt, nimmt das Kind auf den Arm und schafft dadurch einen Zustand, der das Kind befriedigt. Es stellt das Schreien ein und beruhigt sich.

Obwohl uns diese Darstellung durch unsere Beobachtung abgesichert erscheint, enthält sie eine Reihe von Annahmen, die sich durch Hinweis auf die Situation allein nicht begründen lassen. Z.B. interpretieren wir Schreien als Ausdruck von Unlust und schließen aus der sich einstellenden Ruhe des Kindes auf die Befriedigung eines Bedürfnisses.

Man kann aus dem dargestellten Verlauf auch andere Schlüsse ziehen. Etwa den, daß es dem Kind mit dem Schreien nicht ernst war, weil es sich sofort wieder beruhigte, als die Mutter es auf den Arm genommen hatte. Dem Kind kann man unterstellen, daß es das Schreien als taktisches Mittel benutzt, um auf das Verhalten der Mutter Einfluß zu nehmen.

Je nachdem von welchen Annahmen über das Kind man sich bei der Wahrnehmung der Situation leiten läßt, erlebt man sie anders. Beide Mütter machen deshalb auch unterschiedliche Erfahrungen und ziehen entgegengesetzte Handlungskonsequenzen. Die Mutter, die

sich vom Kind getäuscht fühlt, wird beim nächsten Mal sich zuerst abwartend verhalten. Stellt der Säugling nach einer Weile sein Schreien ein, dann wird sie sich in ihrem Urteil über die frühere Situation bestätigt fühlen. Anderen Müttern gibt sie vielleicht als ihre Lebenserfahrung weiter, daß man verhindern muß, daß kleine Kinder versuchen, die Eltern herumzukommandieren.

Die Einsicht aus solchen Überlegungen lautet: Was wir als Erfahrung aus einer Situation mitnehmen, hängt von den Annahmen ab, die wir an eine Situation herantragen. Die Bedeutung ergibt sich also nicht unmittelbar aus der Situation, sondern aus den Annahmen, die unserer Wahrnehmung zugrundeliegen. Erfahrungen führen zu Erwartungen.

(6) Deren Einfluß auf unsere Wahrnehmung ist uns meist unbewußt, so daß wir eine Situation unmittelbar zu erleben glauben.

Wenn eine Mutter, die sich freut, das Bedürfnis ihres Kindes erraten zu haben und angemessen darauf eingegangen zu sein und eine Mutter, die sich vom Kind ausgenutzt fühlt, aufeinandertreffen, dann haben sie, obwohl sie die gleiche Situation erlebt haben, keine gemeinsame Erfahrungsbasis. Da sie sich in den Annahmen unterscheiden, hat das, was sie beobachten, eine unterschiedliche Bedeutung. Ihre Erfahrungsmöglichkeiten sind festgelegt durch die Annahmen, von denen sie ausgehen.

Erst wenn wir Einblick haben in die Einordnungsschemata der Mütter, wissen wir, was die Tatsache: Kind schreit, Mutter nimmt es in den Arm und es beruhigt sich, für sie bedeutet.

Um entscheiden zu können, welche Deutung der Situation angemessen ist, müssen wir uns mit den an die Situation herangetragenen Annahmen über das Wesen des Säuglings auseinandersetzen. Während die eine Mutter dem Kind keine Absicht unterstellt, begreift die andere Mutter den Säugling als taktisch handelndes Wesen. Diese Vorstellungen vom Wesen eines Säuglings, die sich widersprechen, führen zu unterschiedlichen Annahmen, was seine Verhaltensmöglichkeiten anbelangt. Für die eine Mutter handelt das Kind unbewußt und kann deshalb für sein Verhalten nicht zur Rechenschaft gezogen werden, während die andere Mutter dem Verhalten einen geplanten Sinn unterstellt und deshalb eine Strategie wählt, die dem Kind vermitteln soll, daß es seine Umwelt nicht zur Befriedigung eigener Bedürfnisse benutzen darf.

Welche Sicht zutrifft, können wir auf unterschiedliche Weise ermitteln. Wir können das durch Forschung vorliegende Wissen über die

Vorgänge in einem Säugling daraufhin auswerten, wieweit es die eben formulierten Annahmen bestätigt oder widerlegt. Wir können auf Erfahrungen verweisen, die einer der Annahmen zu widersprechen scheinen. Falls die Annahme vom taktisch handelnden Kleinkind zutrifft: wie kann dann erklärt werden, daß es Situationen aufsucht, die ihm schaden? Oder wir können systematisch Situationen herstellen, die uns Aufschluß über die Verhaltensmöglichkeiten des Kindes geben. z.B. wäre es möglich, eine Reihe von Befriedigungsmöglichkeiten bereitzustellen und zu beobachten, ob das Kind in der Lage ist, diese zu registrieren und bewußt auszunutzen.

Der letzte Abschnitt enthält eine Reihe von Vorschlägen, die auf den Erwerb von Wissen zielen. Wissenschaft ist eine Erfahrungsform, der es um die Klärung von Annahmen geht und die dabei bestimmte Spielregeln beachtet. Die zentrale Spielregel ist die der Objektivität. Sie fordert, daß nur solche Sätze wissenschaftlichen Ansprüchen genügen, die so formuliert sind, daß sie einer Überprüfung offenstehen. Ihr Geltungsbereich muß intersubjektiv nachprüfbar sein. Dazu ist es notwendig, daß wir die Konsequenzen unserer Definitionen (z.B. über das Wesen des Kleinkindes) in Aussagen formulieren, die einer Überprüfung an Erfahrung zugänglich sind. Wissenschaftliche Erfahrung unterscheidet sich von vorwissenschaftlicher, daß sie auf Sätzen beruht, deren Erfahrungsgehalt einer methodischen Prüfung zugänglich ist. Solche Sätze nennen wir Theorien.

2.4. Theorieverständnis

Indem wir die Annahmen in eine Form bringen, die eine Überprüfung an Realität ermöglicht, ist es uns möglich, den Erfahrungsgehalt solcher Vorurteile zu überprüfen. POPPER hat die Funktion solcher Theorien in einem Bild wiedergegeben: "Theorien sind Netze, die wir auswerfen, um Realität einzufangen." (7) Ein großer Teil der Auseinandersetzung unter Wissenschaftlern geht um die Frage, welche "Netze" zur Bewältigung dieser Aufgabe besonders geeignet sind. Wer Sozialwissenschaft studiert, investiert einen großen Teil seiner Energie in diese Kontroverse und wird nach einiger Zeit meist Mitglied einer der sich gegenseitig bekämpfenden Schulen.

Im folgenden Abschnitt sollen kurz die kontroversen Punkte dargestellt und meine Stellung skizziert werden:

In der Auseinandersetzung geht es meines Erachtens nicht zusehr um unterschiedliche Theoriebegriffe, sondern um den Ausdehnungsbereich

und die Tragweite theoretischer Arbeit. (8)

Unter Wissenschaftlern geht die Meinung auseinander, ob es noch zur wissenschaftlichen Arbeit gehört, offenzulegen, woher man die Denkmuster und Problemstellungen nimmt, mit denen man sich in der theoretischen Arbeit auseinandersetzen möchte. Wieweit soll der Einfluß der Alltagsrealität auf die Fragestellung und die Vorgehensweise des Wissenschaftlers miteingefügt werden? Wie das erste Kapitel zeigt, halte ich es für sinnvoll, auch diesen Bereich in die wissenschaftliche Arbeit miteinzubeziehen. Dem Leser wird dadurch die Entscheidung erleichtert, wieweit die angebotenen Einsichten ihm bei seinen Problemen weiterhelfen.

POPPER, der einer der wichtigsten Sprecher in der wissenschaftstheoretischen Kontroverse war, hält solche Überlegungen theoretisch für nicht relevant. (9) Auch er bestreitet nicht, daß der Wissenschaftler in derselben Welt lebt wie sein Forschungsobjekt und daß deshalb seine Begriffe und Denkmuster dessen Vorverständnis von Realität wiedergeben, das er im Laufe seiner Alltagserfahrung gewonnen hat. POPPER hält die Tatsache, daß der Forscher von der Alltagsrealität nicht absehen kann, für unvermeidlich und nur aus forschungspragmatischen Gesichtspunkten für diskutierenswert. Von wissenschaftlicher Arbeit spricht er, wenn der Wissenschaftler aus einem Denkmodellen Annahmen ableitet und diese in die Form einer Theorie bringt. (10) Denn erst Theorien enthalten nach seiner Meinung den Anspruch, Realität wiederzugeben und können deshalb unter der Fragestellung, wieweit sie angemessen oder nicht sind, diskutiert werden. Er schlägt deshalb vor, das Interesse auf die Frage zu konzentrieren, wann man eine Theorie für wahr oder widerlegt ansehen kann. (11)

HABERMAS, der mich während meines Studiums stark beeinflusst hat, zieht aus der Einsicht, daß die Einstellung des Forschers seine Theoriebildung entscheidend beeinflusst, den Schluß, daß das Interesse des Forschers wissenschaftlich mitreflektiert und zur Beurteilung seines Vorgehens mit herangezogen werden muß. Wissenschaftler, so ist seine Meinung, sollten ihre Aufgabe als Beitrag zur menschlichen Emanzipation verstehen. HABERMAS verdeutlicht dieses Verständnis von Sozialwissenschaften an einer Darstellung der Psychoanalyse. Diese hat es sich nicht nur zur Aufgabe gemacht, menschliche Realität zu untersuchen, sondern sie zielt gleichzeitig auf einen Forschungsprozeß, in dem sich die Beteiligten in Richtung auf befreiteres Verhalten verändern. (12)

HABERMAS Kritik wendet sich gegen einen Wissenschaftsbetrieb, der selbstzufrieden seinen Aufgaben nachgeht und weder reflektiert, wie seine Problemstellungen zustandekommen, noch in welchem Verhältnis der Wissenschaftler zu seinem Untersuchungsbereich steht. Die Weigerung, das eigene Selbstverständnis in die Analyse einzubeziehen, hat Auswirkungen auf das Forschungshandeln. Diesen Zusammenhang habe ich versucht im vorletzten Abschnitt darzustellen. HABERMAS Hinweis auf den Therapeuten, bei dem zum Interesse an Erkenntnis das Interesse an Veränderung kommt, liefert kein neues Wahrheitskriterium für die Beurteilung von Theorien. Da es psychoanalytischer Theorie nicht nur um eine Bestandsaufnahme von Verhaltensweisen geht, sondern auch der Bedingungen, unter denen sich Verhalten ändert, muß diese Theoriebildung besonders komplex ansetzen.

Eine inzwischen fast abgeschlossene Kontroverse ging um die Rolle von Werturteilen im Wissenschaftsprozess. Daß in die Problemstellung, die festlegt, was von theoretischem Interesse ist, Werturteile eingehen, ist nicht mehr umstritten. Für die anschließende Phase der Begriffsbildung und der Lösungsversuche wird gefordert, daß hier auf Bewertungen verzichtet wird und nur noch Aussagen zugelassen sind, die aufzeigen, was ist und nicht, was sein soll. Deshalb sollen Fragen wie die nach dem Sinn gesellschaftlicher Entwicklung oder menschlichen Handelns als unwissenschaftlich ausgeschlossen werden.

Da es keine Wissenschaftslogik gibt, die allgemein anerkannt ist und Kriterien zur Beurteilung dieser Streitfrage liefert, bin ich der Meinung, sie pragmatisch zu entscheiden. D.h. die Zustimmung zu einem rein beschreibenden oder auch bewertenden Ansatz abhängig zu machen von den jeweiligen analytischen Leistungen eines Denkmodells.

In einem anderen kontroversen Punkt der Wissenschaftsdiskussion fällt dem Pädagogen die Entscheidung leicht. Da es ihm nicht um allgemeine Erkenntnisse geht, sondern um ein Erfassen der Bedingungen, die sein Handeln bestimmen und um die Möglichkeiten, auf andere Einfluß zu nehmen, ist er an Aussagen interessiert, die auf seine Situation zutreffen und deshalb nicht als zeitlos gültige Annahmen formuliert werden können. Sein Interesse zielt nicht auf zeitlose Gesetze, sondern auf die für sein Handeln bedeutsamen Regelmäßigkeiten. Der aus diesem Erkenntnisinteresse resultierende Empiriebegriff wird im nächsten Abschnitt noch näher erläutert.

Ausgangspunkt der Forschungsarbeit ist ein Problem und Vorstellungen, wie es gelöst werden kann. Die Leistungen des Theoretisierens be-

stehen nun darin, daß die Problemstellung begrifflich präzise gefaßt wird und die Lösungsvorschläge in einem Erklärungszusammenhang gebracht werden, der eine empirische Überprüfung erlaubt. Die Wahl der Methoden, die notwendig sind, um die eben skizzierte Aufgabe bewältigen zu können, hängt von der Problemstellung ab. Begriffsbildung, methodisches Instrumentarium, Abstraktionsniveau müssen mit Bezug auf die Problemstellung gerechtfertigt werden. (13)

2.5. Empiriebegriff

Trotz der Grundsatzentscheidung, nur solche Denksysteme als wissenschaftlich anzuerkennen, die einer Überprüfung offenstehen, gibt es Kontroversen darüber, wann dieser Anspruch erfüllt ist. POPPER fordert, daß eine Theorie nicht nur Erfahrungen angeben soll, die ihre Aussagen belegen, sondern daß sie darüberhinaus Auskunft gibt, welche Erfahrungen mit den theoretischen Annahmen nicht vereinbar sind. Eine solche Theoriekonstruktion erleichtert nach POPPER rationale Kritik, die Methode der Wissenschaft. Er fordert, daß die Aussagen eine logische Form annehmen, die es ermöglicht, "diese auf dem Weg der methodischen Nachprüfung negativ auszuzeichnen: ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können." (14)

Dieses Empirieverständnis wird, für diese Arbeit nicht übernommen. Geteilt wird die Ansicht, daß Wissenschaft nur als Erfahrungswissenschaft sinnvoll ist. D.h. die Aussagen müssen in einer Form erfolgen, die eine Überprüfung durch Erfahrung zuläßt. Auch der Anspruch, daß der Wissenschaftler mitangeben soll, welche Erfahrungen sich durch seine Annahmen ausschließen, ist eine sinnvolle Regel, die zwingt, die eigenen Theorieversuche zu präzisieren und die in ihr enthaltenen Annahmen auf ihre innere Widerspruchsfreiheit kritisch zu sichten. Was es schwermacht, sich völlig POPPERs Forderung anzuschließen, ist, daß er letztlich nur solchen Wissenschaftsversuchen empirischen Gehalt zugestehen will, die ihre Annahmen mit Hilfe von Experimenten überprüft haben. Obwohl frühere Erfahrungen uns zu unseren Erklärungsversuchen führen, möchte POPPER eine Überprüfungsform erreichen, die die so gewonnen Aussagen mit Hilfe planmäßig herbeigeführter neuer Erfahrungen belegt. Dieses an der Methode der experimentellen Naturwissenschaft gewonnene Modell würde, falls in den Sozialwissenschaften verbind-

lich gemacht, nur noch universell gültige Aussagen zulassen, die dann mit Hilfe von Experimenten, bei denen Zeit und Situation keinen Einfluß haben, überprüft werden müßten. Eine Wissenschaft, die sich sowohl an der Forderung der Intersubjektivität als auch der Situationsunabhängigkeit orientieren würde, könnte nur noch Formeln gelten lassen, die zwar zeitlos gültig, dadurch gleichzeitig auch inhaltsleer wären.

Die Kritik an diesem Empirieverständnis und den daraus resultierenden analytischen Anstrengungen lautet, daß die im Ansatz implizierte Trennung von Wissenschaft und Empirie fiktiv ist. (15) Zwar wird mit Recht gefordert, daß Empirie Theorie kontrollieren soll. Aber aus der Einsicht, daß die theoretischen Bemühungen des Wissenschaftlers ebenfalls Empirie beeinflussen und damit Realität schaffen, wird keine Konsequenz gezogen. Aus dem Wunsch nach erkenntnislogischer Klarheit wird verneint, daß Realität gesellschaftlich konstruiert wird und deshalb durch theoretische Reflexion auch mitgestaltet wird. Die folgende Arbeit versucht diesen Zusammenhang in ihre Überlegungen miteinzubeziehen.

2.6. Verhältnis von Theorie zu Handlungsorientierung

Ähnlich wie die Psychoanalyse läßt sich Pädagogik als theoriebezogene Handlungswissenschaft verstehen. Obwohl die Hauptaufgabe des Pädagogen darin besteht, handelnd einzugreifen, spielt Theorie in Form der Vorannahmen, die seinem Handeln zugrundeliegen, eine zentrale Rolle. Aufgabe der folgenden Arbeit ist es, die Vorannahmen, die wir bei einer Planung pädagogischen Handelns für sinnvoll halten, offenzulegen und sie in eine Form zu bringen, die eine Überprüfung an Erfahrung möglich macht.

Von folgenden Vorerfahrungen wird bei der Planung pädagogischen Handelns ausgegangen. Die damit implizierten Annahmen werden in den nächsten Kapiteln systematisch behandelt:

1. Aus der Erfahrung, daß sich Menschen in der gleichen Situation unterschiedlich verhalten und gleiches Verhalten für Menschen unterschiedliche Bedeutung haben kann, ist eine Theorie notwendig, die es ermöglicht, Verhaltensweisen differenziert zu beschreiben und in ihrer Bedeutung für den Handelnden zu erfassen.

Als Methode zur Lösung dieser Aufgabe wird vorgeschlagen,

das Verhalten des Einzelnen historisch-genetisch zu verstehen und somit als Ausdruck seiner bisherigen Lebensgeschichte zu begreifen.

2. Aus der Erfahrung, daß die Einflußmöglichkeiten des Pädagogen nicht nur abhängig sind von den Problemen und Fähigkeiten, die der Lernende seinem bisherigen Lebenszusammenhang verdankt, sondern auch von den Verhaltensmöglichkeiten und Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Bereiche, die auf sein Leben Einfluß haben, ist der Pädagoge auf eine Theorie gesellschaftlichen Wandels angewiesen. Sie hilft ihm, die eigenen Einflußmöglichkeiten realistisch einzuschätzen. Darüberhinaus macht eine Theorie sozialen Wandels auf neue Lernaufgaben aufmerksam und hilft bei der Lernzielbestimmung Aspekte einzubeziehen, die weder durch eine Analyse der Lebensgeschichte noch der Lernsituation in den Blick kommen.
3. Aus der Erfahrung, daß Verhaltensänderung nicht durch die Vermittlung von Einsichten allein zustandekommt, sondern als Ergebnis neuer Erfahrungsmöglichkeiten begriffen werden muß, ist der Pädagoge auf eine Theorie menschlicher Veränderung durch Erfahrung angewiesen. Aus den vorher skizzierten Theorien, können einmal die Randbedingungen unter denen pädagogische Praxis stattfindet, abgeleitet werden. (Individuelle Lebensgeschichte einerseits/objektive gesellschaftliche Bedingungen andererseits) Sie liefern gleichzeitig Annahmen darüber, welche Erfahrungen in welcher Weise auf menschliches Verhalten Einfluß nehmen.

Pädagogischem Handeln, das von diesen Annahmen ausgeht und sich bei der Planung an den theoretischen Ausdifferenzierungen der nächsten Kapitel orientiert, kommt die Bedeutung eines Tests für die empirische Relevanz dieses Konzeptes zu. Scheitert die geplante pädagogische Praxis, dann kann es einmal daran liegen, daß die Randbedingungen, unter denen sie stattfand, nicht genügend erfaßt wurden oder die Annahmen auf welche Weise Verhalten geändert werden kann, unzureichend waren.

(16)

2.7. Methodologische Überlegungen

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Aufgabe des Pädagogen, verändernd auf das Verhalten anderer einzuwirken. Daraus resultiert sein

Interesse an Theorien, aus denen sich verhaltensändernde Handlungsanweisungen ableiten lassen. Wir haben im vorherigen Abschnitt unsere Vorstellung von der Lösung dieses Problems skizziert und müssen nun diese unsere Vorschläge in eine Form bringen, die eine Überprüfung durch Erfahrung ermöglicht. Neben der Abgrenzung des Untersuchungsbereiches ist es also notwendig, den Weg anzugeben, auf dem wir uns unserem Erfahrungsgegenstand nähern wollen.

Solche Überlegungen sind notwendig, weil uns unser Untersuchungsgegenstand nicht unmittelbar zugänglich ist und die Art und Weise, wie wir ihn zu erfassen suchen, ihn nicht unbeeinflusst läßt. Diese unsere Wirkung auf ihn müssen wir zu reflektieren suchen und deshalb Strategien entwickeln, die uns zu einem möglichst unverfälschten Bild verhelfen.

Methodologie befaßt sich mit der Frage, wie wir Erkenntnisse erzielen können, die dem Charakter unseres Untersuchungsfeldes gerecht werden. Von solchen methodischen Überlegungen werden Forschungstechniken unterschieden, mit deren Hilfe wir unsere Hypothesen zu belegen suchen. Hierbei kann es sich z.B. um teilnehmende Beobachtung, Befragung, Gruppendiskussion handeln. Sie sinnvoll einzusetzen, erfordert aber, daß wir für uns die methodischen Probleme geklärt haben. Diese Überlegungen im Zusammenhang mit unseren Theorien legen nämlich fest, welche Bedeutung den mit Hilfe der Techniken ermittelten Daten zukommt.

Durch diese Festlegung grenzen wir uns von der heute vielfach üblichen Markt- und Meinungsforschung ab, die zwar eine Menge an Daten zu produzieren in der Lage ist, ohne aber meist über den theoretischen Rahmen zu verfügen, der erst eine sinnvolle Einordnung der Daten ermöglicht.

Gleichzeitig lehnen wir eine Position ab, die nur solchen Forschungsarbeiten das Prädikat "wissenschaftlich" zuerkennen will, die ihre Ergebnisse der Verwendung bestimmter Forschungstechniken verdanken. So gibt es eine Richtung in der Lernpsychologie, die nur Aussagen gelten läßt, die durch Fremdbeobachtung in kontrollierbaren und jederzeit reproduzierbaren Experimenten gewonnen wurden. Was bei solchen Experimenten in den beteiligten Versuchspersonen vorgeht, wird, weil es durch Fremdbeobachtung nicht ermittelt werden kann, von vorneherein für irrelevant erklärt. Mögliche Erkenntnis wird durch die Entscheidung für eine zu den Naturwissenschaften orientierte Forschungs-

technik von vorneherein ausgeschaltet. (17) Sieht man die Ergebnisse dieser Lernforschung, die vorwiegend durch Experimente mit Tieren gewonnen wurde, an, dann fällt auf, daß sich die Ergebnisse nur schwer auf Lernsituationen mit Menschen übertragen lassen. Denn der Ansatz bezieht in seine Überlegungen das nicht ein, was Menschen auszeichnet: sie reagieren nicht reflexhaft auf Außenreize, sondern sie verbinden mit ihrem Handeln Sinn.

Daß solche theoretischen Versuche trotzdem lange Zeit Autorität beanspruchen konnten, läßt sich nicht nur mit ihrem Anspruch, Lernprobleme ähnlich "exakt" wie die Naturwissenschaft ihren Forschungsbereich anzugehen, erklären. Vielmehr fanden diese Denkmodelle und Begriffe so großen Anklang, weil die Einsichten und das verwandte Begriffsinstrumentarium ausreichte, um die Abläufe in weitgehend autoritär gestalteten Erziehungssituationen auf den Begriff zu bringen. Ähnlich wie die Ratten im Tierexperiment wurden Kinder durch Strafe oder Belohnung gedrillt.

Der Wunsch nach einem differenzierteren theoretischen Vorgehen signalisiert deshalb auch einen Wandel der Beziehungsformen im pädagogischen Bereich. Weder ist es den meisten Pädagogen noch möglich, ihre Ziele mit Hilfe von Belohnung oder Bestrafung durchzusetzen, noch erlaubt es ihr meist antiautoritäres Selbstverständnis, sich mit solchen Durchsetzungsstrategien zufriedenzugeben. Sobald aber in einer Beziehung der bisher dominante Teil aufhört, fraglos Autorität zu beanspruchen, sondern die Beziehung so gestalten möchte, daß auch der andere sich einbringen kann, dann wächst das Interesse, dessen subjektive Perspektive zu erfassen. Im pädagogischen Bereich findet deshalb ein Denkansatz immer mehr Beachtung, der zu erklären versucht, wie das, was wir soziale Realität nennen, sich aus dem Handeln Einzelner und ihrer Beziehungen untereinander aufbaut. (18) Weiter ermöglicht ein solcher Ansatz, der die Objektivität sozialer Zustände entzaubert und aufzeigt, daß diese eine Geschichte haben und nur solange aufrechterhalten werden, solange die daran beteiligten Menschen sie durch ihr Handeln jedes Mal neu schaffen, das persönliche Unbehagen an bestehenden Einrichtungen und Traditionen zu präzisieren. Diese Sicht, daß Gesellschaft in Einzelhandeln entsteht und aufrechterhalten wird (19), impliziert eine Reihe von Annahmen, die in ähnlicher Weise auch den Denkansatz der Psychoanalyse bestimmen (20). Betont wird nicht nur, daß Menschen mit ihrem Handeln Sinn verbinden.

Diese Sinndeutungen werden auf ihre bisherigen Beziehungserfahrungen zurückgeführt. Beziehungen sind es, durch die Menschen ihre Sinndeutungen aufrechterhalten, überprüfen und gegebenenfalls ändern.

Diese Forschungsperspektive führt zu einer Kritik an allen Ansätzen, die Verhalten statisch zu beschreiben versuchen. Im Bereich der Psychologie ist die frühere Schizophrenieforschung dafür ein Beispiel, die das Verhalten von Schizophrenen mit Anlagestörungen erklärt hat, statt deren Eigenschaften als Mechanismen zu begreifen, die bei der Bewältigung bestimmter Situationen gelernt wurden. Dieser Versuch, die Ursache von Verhalten in die Person zu verlagern und sie durch Begriffe wie Bedürfnis, Trieb, Instinkt zu beschreiben, wird in dieser Arbeit problematisiert, weil er das Zustandekommen von Verhalten nicht erklären kann. (21)

Aber auch Richtungen der Soziologie werden kritisiert, die einem (meist als hilflos gekennzeichneten) Subjekt eine angeblich objektive Umwelt gegenüberstellen und die Hereinnahme dieser Umwelt in das Subjekt durch Begriffe wie Internalisierung oder Identifikation erklären. Auch bei dieser Darstellung wird nicht deutlich, daß Lernen immer in Beziehungen stattfindet und Eigenschaften einer Person deshalb als Mechanismen beschrieben werden müssen, die ihre Ursache sowohl in der Person, als auch in der Umwelt haben. (22)

Da im Deutschen das Wort "subjektiv" einen negativen Beiklang hat (23) und der Hinweis auf die subjektive Perspektive der Handelnden deshalb mißverstanden werden kann, soll hier nochmals klargestellt werden, daß der Einzelne immer schon als Mitglied einer sozialen Umwelt gesehen und diesem Beziehungsgeflecht analytische Priorität zugestanden wird.

Akzeptiert man die Definition, daß Beziehungen der zentrale Gegenstand der Soziologie ist, (24) dann lassen sich weite Teile dieser Arbeit diesem Fachgebiet zuordnen. Denn obwohl das Erkenntnisinteresse auf die Erfassung psychischer Eigenschaften Einzelner zielt, werden diese als Reaktion auf und Reproduktion von sozialen Umwelten begriffen und damit soziologisch erklärt. (25)

Trotzdem reicht das analytische Bemühen um die subjektive Perspektive Einzelner nicht aus, um die mit der Problemstellung gegebenen Aufgaben bewältigen zu können. Denn die Probleme, vor denen eine Familie und darüberhinaus eine Gesellschaft steht, lassen sich aus der Sinnperspektive und den Intentionen Einzelner nur begrenzt erklären.

So ergeben sich aus einer privatkapitalistischen Wirtschaftsordnung Probleme wie Umweltverschmutzung, Vorrang des Privatkonsums gegenüber sozialnotwendigen Leistungen, die nicht den subjektiven Absichten einzelner zugeschrieben werden können, sondern sich nur als Probleme sozialer Systeme begreifen lassen. Wenn in dieser Arbeit von "objektiven Problemen" gesprochen wird, dann weist diese Einordnung darauf hin, daß ihre Ursachen in der Organisation von gesellschaftlichen Bereichen zu suchen ist, die ihrerseits durch das Handeln von Menschen aufrechterhalten werden. Daß von "objektiven Problemen" die Rede ist, heißt nicht, daß an der Bestimmung dieser Tatbestände als Problem keine Menschen beteiligt sind. Damit sie als Problem ins Bewußtsein treten, muß zumindest ein Forscher sie wahrgenommen und definiert haben. (26) Vielmehr weist der Begriff "objektiv" darauf hin, daß das Handeln von Menschen soziale Folgen haben kann, die ihren Absichten widersprechen, ja sogar zum Gegenteil führen können und deshalb über eine Analyse der Handlungsabsichten nicht angemessen erfaßt werden können.

Für den Pädagogen ist die Analyse dieser Probleme nicht nur deshalb wichtig, weil sie, wenn auch meist nur indirekt, seinen Handlungsspielraum beeinflussen. Sondern auch, weil die Auswirkungen solcher Probleme den Alltag seines pädagogischen Gegenübers betreffen, ohne den meisten aber als Problem bewußt zu sein. Sie erschließen sich nur gezieltem wissenschaftlichen Bemühen. Diese Ergebnisse ermöglichen es, die Grenzen und die Vorurteilsgebundenheit unserer Alltagswahrnehmungen zu erkennen.

Obwohl diese sozialen Probleme für die Lebensbedingungen in einer Gesellschaft meist folgenreicher sind, als das Handeln Einzelner, setzt unsere Analyse nicht bei diesem Bereich an, sondern an der Sozialisation von Individuen. Dies läßt sich nicht theoretisch begründen, sondern nur mit unserem Interesse an einem Wertmaßstab, mit dessen Hilfe wir Lebensverhältnisse kritisch hinterfragen können.

Obwohl der Einzelne immer schon Produkt von gesellschaftlichen Verhältnissen ist, die ihm deshalb vorausgehen, ermöglicht uns erst eine Vorstellung von möglicher Bedürfnisbefriedigung bestehende Lebensverhältnisse auf ihre Entfaltungschancen hin zu messen. (27)

2.8. Zusammenfassung:

Wie ausschifferenziert der Pädagoge seine Probleme zu erfassen sucht, hängt davon ab, wie er sich selbst versteht und welche Mittel er in Beziehungen zu anderen einzusetzen bereit ist.

Wissenschaftler sind vom alltäglichen Handlungsdruck befreit und können sich deshalb systematisch um Einsichten bemühen. Bevor der Pädagoge diese Einsichten übernimmt, muß er überprüfen, in welcher Erkenntnisabsicht und mit welchen Mitteln sich der Wissenschaftler seinem Untersuchungsgegenstand genähert hat.

Was der Pädagoge an Erfahrung aus einer Situation mitnimmt, hängt von den Annahmen ab, die er an diese Situation heranträgt. Annahmen, die die Wahrnehmung und das Handeln leiten, werden durch Erfahrung gewonnen. Frühere Erfahrungen nehmen dadurch, daß sie zu Erwartungen werden, auf späteres Verhalten Einfluß. Wissenschaftliche Annahmen unterscheiden sich von den Vorurteilen der Alltagswahrnehmung, daß ihre Gültigkeit systematisch überprüft wurde.

Wissenschaft ist eine Erfahrungsform, die nur Aussagen zuläßt, die einer Überprüfung offenstehen und über deren Geltung unter den beteiligten Wissenschaftlern Einigung erzielt wurde. Annahmen, die in eine solche Form gebracht wurden, gelten als Theorien. Ihre Funktion ist es, Einblick in die Kennzeichen eines bestimmten Untersuchungsbereiches zu vermitteln.

Bei der Aufstellung von Theorien benutzt der Forscher Denkmodelle. Diese spiegeln sein Vorverständnis wieder und sind oft durch seine Alltagserfahrungen beeinflusst. Denkmodelle können durch Bezug auf die Problemstellung als nützlich ausgewiesen werden. Sie sind aber erst überprüfbar, wenn sie in eine theoretische Form gebracht werden. Die Vorerfahrungen des Wissenschaftlers und ihr Einfluß auf Erkenntnisabsicht und Problemstellung ist mitzureflektieren.

Die Regel, nur Annahmen zuzulassen, die mit Hilfe von Erfahrung überprüft wurden, kann im sozialwissenschaftlichen Bereich nicht heißen, daß die Erfahrungen jederzeit wiederholbar sein müssen. Nach diesem Kriterium könnten nur Aussagen das Prädikat "wissenschaftlich" erhalten, die zeitlos gültige Zusammenhänge erfassen. Der Pädagoge ist aber auf Einsichten angewiesen, die ihm Aufschluß geben über die Bedingungen, die sein Handeln beeinflussen.

Die theoretischen Bemühungen des Wissenschaftlers beeinflussen die Realität, die er zu erforschen sucht. Die Trennung in Theoriebildung und Überprüfung an Erfahrung ist fiktiv, da durch Forschung der Er-

fahrungsbereich immer auch schon verändert wird.

Folgende Annahmen werden in dieser Arbeit begründet und in eine Form gebracht, die eine Überprüfung an Erfahrung zuläßt.

Eine Theorie pädagogischen Handelns muß es dem Pädagogen ermöglichen, Verhaltensweisen differenziert zu beschreiben und in ihrer Bedeutung für den Handelnden zu erfassen.

Um die eigenen Einflußmöglichkeiten abschätzen zu können, ist der Pädagoge nicht nur auf eine Kenntnis des bisherigen Lebenszusammenhanges seines Gegenübers seiner jetzigen Umwelt angewiesen, sondern auch auf eine Kenntnis der Aufgaben und Probleme, die durch den sozialen Wandel auf den Einzelnen zukommen.

Neben diesen, für die Bestimmung von Lernzielen wichtigen Leistungen, braucht der Pädagoge eine differenzierte Kenntnis, unter welchen Bedingungen sich Verhalten ändert.

Methodologie befaßt sich mit der Frage, wie Erkenntnisse erzielt werden können, die dem Charakter des Untersuchungsfeldes gerecht werden. Forschungstechniken liefern die Daten, mit denen die Aussagen belegt werden.

Aus dem Interesse, auf das Verhalten anderer Einfluß zu nehmen, werden Theoretiker bevorzugt, die davon ausgehen, daß Gesellschaft in Einzelhandeln entsteht und aufrechterhalten wird und dieses Handeln für den Einzelnen Bedeutung hat. Diese Bedeutung bildet sich in Beziehungserfahrungen heraus und wird durch Beziehungen aufrechterhalten, überprüft und verändert.

Diese Forschungsperspektive zwingt, Verhalten dynamisch zu beschreiben und in seinem Zustandekommen zu erfassen.

"Beziehungen" werden in dieser Arbeit als zentrale Analyseebene begriffen. Sie orientiert sich deshalb vorwiegend an Einsichten und Denkweisen der Soziologie.

Das Eingehen auf die Sinnperspektive des Einzelnen reicht nicht aus, um alle Bedingungen, die auf das Handeln des Pädagogen einwirken, erfassen zu können. Deshalb werden auch theoretische Ansätze berücksichtigt, die die Probleme erfassen können, die aus der Organisation sozialer Bereiche resultieren.

Anmerkungen:

- (1) Das Beispiel verdanke ich STEINERT (1972), S. 95 f., der sich auf ein Buch von ZULLIGER (1967) bezieht.
In welchem Ausmaß solche Übertragungsvorgänge auch die wissenschaftliche Forschung bestimmen, zeigt DEVEREUX (1967).
In der psychoanalytischen Ausbildung wurde aus der Einsicht, daß wir in neue Situationen unbewältigte Konflikte übertragen und diese unsere Wahrnehmung beeinflussen, auch eine praktische Konsequenz gezogen. Jeder zukünftige Therapeut muß sich einer Analyse unterziehen, in der an diesen Übertragungsprozessen gearbeitet wird. Zu den dabei ablaufenden Lernprozessen siehe Kapitel 6.
- (2) Auf den Zusammenhang von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen gehen MATHES und SCHÜTZE in der Einleitung zu dem Reader "Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit" (1973) ein. Vgl. dazu Bd. 1, S. 49 f.
Den Charakter sozialer Realität und den Unterschied zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und Alltagswissen behandeln BERGER und LUCKMANN (1969).
- (3) Die neuen theoretischen Vorstellungen führen zu einer neuen Problemdefinition. Statt von den Objektivationsverhältnissen wird von der Interaktionsrelation Beobachter- Beobachtetes gesprochen. Vgl. dazu EBERLEIN (1963) S. 21 f. Für den naturwissenschaftlichen Bereich wurden die damit neu zu diskutierenden erkenntnistheoretischen Fragen vor allem von BOHR (1958) und HEISENBERG (1947) behandelt. Die methodischen Konsequenzen für die Sozialwissenschaften werden erst kurz diskutiert. Die hier vertretene Position wurde vor allem durch die Bücher von BERGER, H. (1972) und (1974) beeinflusst.
Die erkenntnistheoretischen Grundlagen werden in der Literatur unter dem Stichwort "hypothetischer Realismus" diskutiert. Die zentrale Einsicht lautet, daß Erkenntnis objektiviert wird, indem die Art und Weise ihres Zustandekommens in die wissenschaftliche Reflexion mit einbezogen wird. Vgl. dazu LORENZ (1973) und PIAGET (1973). Dieser hat den Ansatz für ein Forschungsprogramm ausgewertet, das auch für den Pädagogen interessant ist. Eine gute Einführung in die genetische Erkenntnistheorie liefert FURTH (1972).
- (4) vgl. dazu EBERLEIN (1963) S. 15 f.
- (5) Das Beispiel, das in einem anderen Zusammenhang auch in Kapitel 3 diskutiert wird, wurde von STEINERT (1972) S. 49 übernommen.
- (6) vgl. dazu EBERLEIN (1963) S. 21 f.
- (7) Diese Formulierung stammt von POPPER (1966) S. 31
- (8) Die Position dieser Arbeit entspricht der von HONDRICH (1972), wie er sie in dem Anhang dieses Buches: zur wissenschaftstheoretischen Orientierung, dargelegt hat.
- (9) Die Beiträge dieser Auseinandersetzung, die unter dem Stichwort "Positivismusstreit" in die Literatur eingegangen sind, sind in

dem Sammelband "Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie" (Hrg.: ADORNO u.a.) (1973) zusammengefaßt.

Einen kritischen Kommentar zu den Streitfragen liefert STEINERT (1970). Seine Annahmen haben die vorliegende Arbeit ebenfalls stark beeinflusst.

- (10) Die Unterscheidung von Modell und Theorie übernehme ich von STEINERT (1970) S. 22. Sie hilft, die Streitfragen, um die es geht, präziser zu fassen.
- Ein Modell enthält das Vorverständnis des Forschers. So ist es in den letzten Jahren in den Erziehungswissenschaften üblich geworden, die Entwicklung des Individuums als Sozialisationsprozeß zu diskutieren. Obwohl sich unter diesem Stichwort unterschiedliche theoretische Richtungen mit der menschlichen Entwicklung beschäftigen, ist ihnen allen gemeinsam, daß sie den Menschen von seiner Geburt bis zum Tod in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt begreifen und dieser Interaktion eine entscheidende Bedeutung zumessen.
- Dieses Denkmodell ist aber nur überprüfbar, wenn es in eine theoretische Form gebracht wird. Es hat insoweit einen Einfluß auf die Theoriebildung, als es bestimmte Begriffssysteme (z.B. diejenigen, die auf der Annahme beruhen, der Mensch sei in seiner Entwicklung bei der Geburt bereits völlig festgelegt) ausschließt. Denkmodelle können nicht wahr oder falsch sein, sondern nur unter dem Kriterium der Nützlichkeit diskutiert werden. Das Denkmodell kann Annahmen enthalten, die in dieser Form in der Realität nicht vorkommen. So ist es zum Beispiel sinnvoll, den Menschen als am Eigennutz interessiertes Wesen zu begreifen und damit Realität zu erklären. Der ideologische Anspruch beginnt, wenn behauptet wird, menschliches Verhalten lasse sich allein aus diesem Antrieb erklären.
- Ein weiteres Beispiel ist das Denkmodell der herrschaftsfreien Kommunikation, das in der Interaktionsforschung benutzt wird. Vgl. dazu KRAPPMANN (1971) S. 26 f. Der mit diesem Modell beschriebene Tatbestand kommt in der Realität nicht vor und trotzdem ist das Denkmodell empirisch ergiebig.
- Für Theorien dagegen gilt, daß sie sich auf Realität beziehen und so formuliert werden müssen, daß sie einer Überprüfung zugänglich sind. Auf das Denkmodell der Nationalökonomie angewandt, das im vorletzten Abschnitt als Beispiel benutzt wurde, heißt das, daß in der Theoriebildung genau angegeben werden muß, auf welchen Problemkontext bezogen und unter welchen Bedingungen das Denkmodell des egoistisch orientierten Menschen zutrifft.
- (11) Kriterien zur Beurteilung einer Theorie liefert POPPER (1966) S. 7 f.
- (12) Vgl. dazu HABERMAS (1968) S. 262 f.
- HABERMAS wissenschaftstheoretische Position hat mich lange Zeit sehr stark beeinflusst. Sein Versuch, Wissenschaftsversuche anhand ihres Erkenntnisinteresses zu beurteilen und in der Selbstreflexion die höchste Form der Aufklärung zu sehen, überschätzt die Bedeutung cognitiver Leistungen in unserem Bildungsprozeß. Das Interesse an cognitiven Leistungen, aus der beruflichen Situation an der Universität heraus erklärbar, verhindert, die Prozesse, die in der therapeutischen Situation ablaufen, angemessen

zu erfassen. Eine Kritik liefern THOMÄ und KÜCHELE (1973) S. 309 f.

(13) Vgl. dazu HONDRICH (1973) S. 23 f.

(14) POPPER (1966) S. 15

(15) Vgl. dazu auch HONDRICH (1972) S. 137 f.

(16) Die Leistungen einer Theorie werden also an ihrer prognostischen Verwendbarkeit gemessen. Damit kein Zirkelschluß vorliegt, und man in der Praxis nicht erst den Sachverhalt schafft, den man zu belegen hat, sind Kontrollmaßnahmen notwendig. Vor ähnlichen Problemen steht die Psychoanalyse, der Karl Kraus einmal unterstellt hat, daß sie die Ostereier findet, die sie zuvor (in der Theorie) selbst versteckt hat. Auf dieses Problem gehen THOMÄ und KÜCHELE (1973) S. 338 f. ein.

(17) Ein populärer Vertreter dieser Richtung ist FUCHS (1969), dessen Bücher wegen ihrer Anschaulichkeit und ihres unterhaltsamen Stils großen Absatz finden. In seinem Buch vom neuen Lernen (S.208) vertritt er die Überzeugung, daß Realitätsangemessenheit bedeutet, auch im Bereich menschlichen Verhaltens, naturwissenschaftliche Verfahren zu benutzen. Im Gegensatz zum hier vertretenen Ansatz müssen sich nicht Verfahren an der Problemstellung ausweisen, sondern an den Verfahren, die verwandt werden, wird die Wissenschaftlichkeit der Arbeit abgelesen. Auf kritische Einwände reagiert der Verfasser geradezu emphatisch: "Wenn in unserer Zeit versucht werden sollte, die experimentelle Arbeit der Verhaltenstherapie ähnlich zu verketzern, wie einst die Methoden der Physik, würde man dadurch lediglich einen neuen "Fall Galilei" schaffen". (S. 309)

(18) In der Literatur werden solche Ansätze unter dem Stichwort "Symbolischer Interaktionismus" zusammengefaßt. Die Theoretiker, die unter diesem Stichwort zusammengefaßt werden, benutzen nicht unbedingt dieselben Denkmodelle oder Erklärungsmuster, gehen aber von denselben Grundannahmen aus. Diese legt sehr ausführlich BLUMER in: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit (Bd. 1) S. 80 dar. Dort findet sich auch eine ausführliche Begründung, warum sich Methodologie an der Problemstellung ausweisen muß.

(19) Eine ausführliche theoretische Begründung dieser Sicht und ihrer Konsequenzen für Forschung liefern BERGER und LUCKMANN (1969).

(20) KRAPPMANN (1971) zeigt auf, daß dem Symbolischen Interaktionismus ähnliche Grundannahmen zugrundeliegen wie der Psychoanalyse. Trotzdem verfügt aber erst der Symbolische Interaktionismus über ein Begriffsinstrumentarium, das psychische Eigenschaften als Reproduktion sozialer Systeme deutlich machen kann. Vgl. dazu S. 30 f.

Die Psychoanalyse hat inzwischen diese theoretische Herausforderung aufgegriffen und versucht zu einem neuen Selbstverständnis als Sozialwissenschaft zu kommen. Vgl. dazu DAHMER (1972)

- (21) Einen kritischen Kommentar solcher Ansätze liefert MEHRABIAN (1968). Auf dieses Problem gehen auch STEINERT (1972) S. 123 f. und BLUMER S. 86 f. ein.
- (22) Eine ausführliche Begründung dieses Verständnisses liefert STEINERT (1972).
- (23) Auf das Vorurteil der deutschen Alltagssprache gegenüber Subjektivität geht LORENZ (1973) ein. Daß subjektiv in diesem Zusammenhang nicht mit individualistisch verwechselt werden darf, betont HONDRICH (1975) S. 94
- (24) Zur empirischen Ergiebigkeit dieser Entscheidung, Beziehungen als analytische Grundeinheit der Soziologie zu nehmen vgl. HONDRICH (1975) S. 21 f.
- (25) Dieses analytische Vorgehen wird ausführlich bei KRAPPMANN (1971) S. 7 f. dargestellt.
- (26) Welche Probleme sich aus solchen objektiven Problemen für die Handlungsorientierung der davon Betroffenen ergeben, wird im letzten Kapitel über Arbeiterbildung noch ausführlich diskutiert. Auf den Zusammenhang zwischen objektiven Problemen und Auswirkungen auf die einzelnen Gesellschaftsmitglieder geht HONDRICH (1975) S. 25 f. ein.
- (27) Mit dieser Begründung rechtfertigt HONDRICH (1975) seine Entscheidung, in der Analyse mit den Bedürfnissen des Einzelnen zu beginnen. S. 27.

3. Entstehung von Bedürfnisorientierungen und Strategien

3.1. Das Denkmodell der Sozialisation:

Fast jede Diskussion unter Pädagogen nimmt auf Sozialisationsprobleme Bezug. Wer auf Ergebnisse der Sozialisationsforschung verweisen kann, dessen Ausführungen gelten als wissenschaftlich abgesichert. Dieser Sprachgebrauch ist nicht unproblematisch, denn der wissenschaftliche Laie bekommt selten mit, daß der Begriff "Sozialisation" in einer ganzen Reihe von Denkansätzen benutzt wird, die von recht unterschiedlichen Annahmen über Realität ausgehen und sich in ihren Ergebnissen z.T. widersprechen. (1) Deshalb bezeichne ich "Sozialisation" auch als Denkmodell, da der Begriff noch auf keine unter Wissenschaftlern unbestrittene Theorie verweist. Neue Problemstellungen in der Wissensspiegeln nach meinem Verständnis einen eingetretenen Erfahrungswandel wieder. Deshalb möchte ich zuerst auf die Ursachen der Neuorientierung in der Pädagogik eingehen, die fachintern als Versuch einer sozialwissenschaftlichen Ortsbestimmung verstanden wird. (2) Daß sich auch allgemein ein neues Verständnis von Erziehung anbahnt, zeigen die Ergebnisse von Umfragen. Die Mehrheit der Bevölkerung lehnt inzwischen die Anwendung körperlicher Gewalt als Erziehungsmittel ab. Auch wenn das Tabu körperlicher Gewaltanwendung inzwischen allgemein anerkannt ist, wird es von den einzelnen sozialen Gruppen wahrscheinlich in unterschiedlicher Weise eingehalten. Wir bezeichnen heute Erziehungstechniken, die mit körperlichem Zwang arbeiten, als Dressur. Und auch an dem negativen Klang, den diese Bezeichnung inzwischen hat, läßt sich die eingetretene Veränderung ablesen. (3) Immer mehr werden Erziehungsformen bevorzugt, die auf indirekte Weise auf das Kind Einfluß zu nehmen versuchen. Verhaltensänderung soll weniger durch Befehl und Gehorsam zustandekommen als durch Appelle an die Einsicht des Kindes. Dieses neue Verständnis von Erziehung ist sowohl Ursache als auch Folge des zur Zeit stattfindenden Wandels der Beziehungsformen. Seine Kennzeichen werden im nächsten Kapitel behandelt. Wichtig im Zusammenhang mit Sozialisationsfragen ist, daß durch die neuen Ansprüche an Erziehungsverhalten bisher gültige Wissensbestände fragwürdig werden. Wer bisher die Macht und das von seiner Umwelt zugestandene Recht hatte, seine Vorstellungen mit Befehl und Strafen durchzusetzen, kam mit einem

Bewertungsschema für gute und schlechte Verhaltensweisen aus. Wer jedoch nur mehr indirekt auf Verhalten Einfluß nehmen will und kann, braucht eine weitaus differenziertere Kenntnis, was in seinem Gegenüber vorgeht. Der Verzicht auf autoritäre Methoden in Beziehungen verschafft den Beteiligten nicht nur mehr Freiheit, sondern verlangt ihnen auch neue Lernleistungen ab. Denn da es in den neuen Beziehungsformen auch weiterhin darum geht, auf das Verhalten anderer Einfluß zu nehmen, Befehl und Vorschrift aber nur noch begrenzt eingesetzt werden können, müssen neue Wege gefunden werden. Welche Aufgaben damit auf uns zukommen zeigt das Beispiel von S. Freud, der in seiner Arztpraxis auf die sadistischen Praktiken oder die autoritäre Form der Hypnose seiner Zeitgenossen gegenüber den sogenannten Geistesgestörten verzichten mußte und wollte und der eine Therapieform entwickelte, die dem Patienten mit sich selbst konfrontierte und ihm auf dieser Erfahrungsgrundlage neue Verhaltensorientierungen vermittelte. (4)

Das, was S. Freud an Bewertungsmaßstäben und Erklärungsmodellen zur Verfügung stand, erwies sich zur Bewältigung dieser Aufgabe als ungeeignet. Deshalb entwickelte Freud nicht nur ein anderes Verhältnis als die Ärzte seiner Umwelt zu seinen Patienten, sondern um Therapie betreiben zu können, war er gleichzeitig auf ein neues Verständnis und neue Erklärungsmodelle für die Krankheiten seiner Patienten angewiesen. (5) Er kam auf die Idee, zur Deutung der vom Patienten in der Behandlungssituation gezeigten Verhaltensweisen dessen bisherige Lebensgeschichte heranzuziehen. Die Vorgänge in der aktuellen Situation werden nicht aus dieser allein erklärt, sondern mit dem bisherigen Lebenszusammenhang des Patienten in Verbindung gebracht. Ein ähnliches Vorgehen halten heute Pädagogen für sinnvoll. Sie lehnen es ab, das Verhalten von Kindern nur zu bewerten, sondern fordern, Fähigkeiten und Barrieren der Kinder im Zusammenhang mit den Familienverhältnissen, aus denen sie kommen, zu thematisieren. Konnte früher mangelndes Sprachvermögen auf geringe Intelligenz zurückgeführt werden und diente diese Einschätzung gleichzeitig dazu, das so beurteilte bzw. verurteilte Kind von weiteren Bildungsmöglichkeiten auszuschließen, so versuchen wir heute, die sozialen Ursachen individueller Barrieren zu erfassen und zu Handlungsstrategien zu kommen, die dem Kind neue Erfahrungen vermitteln und ihm dadurch eine Veränderung seiner Verhaltensweisen

ermöglichen. Wurde früher Verhalten nach "gut" oder "böse" unterschieden und damit statisch beschrieben, so konzentriert sich das Interesse jetzt auf die Genese einer Verhaltensweise bzw. Eigenschaft. Das Denkmodell der Sozialisation hilft, Verhalten dynamisch zu beschreiben. Denn es macht bewußt, daß der Einzelne in einem sozialen Prozeß lernt, sein Verhalten und Erleben auf das anderer zu beziehen. (6) Eine Theorie pädagogischen Handelns soll dem Pädagogen helfen, die Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen differenziert zu erfassen. Um diese Leistung erbringen zu können, ist ein Eingehen auf die Sozialisationsbedingungen eines Menschen und ihre Folgen für seine Persönlichkeit notwendig.

3.2. Analytisches Vorgehen

Die folgende Arbeit versucht die Gefahr zu vermeiden, daß die Probleme, die ein Mensch hat, aus den ihm zugeschriebenen Eigenschaften erklärt werden. Der vorherige Abschnitt brachte ein Beispiel für einen solchen Zirkelschluß. Manche Pädagogen erklären die mangelhaften sprachlichen Leistungen eines Schülers mit fehlender Intelligenz und als Beleg für diese These verweisen sie auf seine sprachlichen Schwierigkeiten.

Zu einem solchen Vorgehen neigt die Alltagspsychologie, die aufgrund bestimmter Verhaltensweisen ein Urteil fällt und anschließend dieses Urteil zur Erklärung des Verhaltens heranzieht. (7) Im Gegensatz dazu sollen im folgenden die Eigenschaften eines Menschen soziologisch erklärt werden. D.h. ihre Ursachen werden in den Eigenschaften einer bestimmten sozialen Umwelt gesehen und nicht voreilig durch die Annahme eines Triebs oder Motivs psychologisiert. Sich mit der Persönlichkeit eines Menschen zu beschäftigen heißt dann, sich auf die Probleme einer spezifischen Umwelt einzulassen. Denn die Eigenschaften eines Menschen entwickeln sich bei dem Versuch, mit den Konflikten und Anforderungen, die in Beziehungen auf den Einzelnen zukommen, fertig zu werden. Um diesen Prozeß, in dem sich die Persönlichkeit eines Menschen herausbildet, differenziert beschreiben zu können, möchte ich aus der amerikanischen, soziologischen Literatur den Begriff "Interaktion" übernehmen. Er bezieht sich auf die Vorgänge, die ablaufen, wenn

Menschen zueinander in Beziehung treten. Menschliche Kommunikation kennzeichnet, daß die Beteiligten mit ihrem Handeln einen Sinn verbinden. Sobald die Teilnehmer einer Beziehung eine Verhaltensweise unterschiedlich deuten, gibt es Schwierigkeiten. Im Alltag sind uns solche Verständnisschwierigkeiten vertraut und wir wissen sie anzugehen, ohne daß diese die Beziehung belasten oder infragestellen.

Eine Beziehung enthält unterschiedliche Erfahrungen, Wenn wir anderen gegenüber von unseren Beziehungen sprechen, dann fassen wir meist die für uns wichtigen und kennzeichnenden Erfahrungen zusammen. Es fehlt aber in der deutschen Alltagssprache ein Begriff, der sich auf die einzelnen Einheiten, aus denen sich eine Beziehung zusammensetzt, bezieht. Ich werde im folgenden dafür den Begriff "Interaktion" benutzen. Er bezeichnet den Vorgang durch den sich die an einer Beziehung Beteiligten aufeinander beziehen. Durch die Verwendung eines Fremdwortes soll die statische Vorstellung, die im Deutschen dem Begriff "Beziehung" anhaftet, vermieden werden. Ob wir Interaktionsprozesse dynamisch beschreiben können, hängt nicht nur von der Wahl neuer Begriffe, sondern auch von unserem analytischen Vorgehen ab.

(8) Welches Vorgehen ich für sinnvoll halte, möchte ich mit Hilfe einer Kritik an Forschungsansätzen zur Selbstmordproblematik verdeutlichen.

Manche Forscher suchen die Ursachen des Selbstmordes in bestimmten sozialen Verhältnissen, die den Selbstmörder angeblich zu seiner Handlung getrieben haben. Als Beleg für diese These werden dann meist Zitate aus Abschiedsbriefen angeboten, in denen sich der Selbstmörder über seine Umwelt beklagt. Übernimmt der Sozialwissenschaftler unkritisch die Selbstdeutung des Handelnden, dann kann er z.B. nicht überprüfen, ob es nicht Ziel des Selbstmordversuches war, bei der Umwelt Schuldgefühle zu erzeugen und mehr Zuwendung zu erreichen. (9) So weit ab vom pädagogischen Bereich die Selbstmordproblematik zu sein scheint: das analytische Problem, um das es hier geht, ist jedem Pädagogen, der sich mit "Fürsorgezöglingen" (10) beschäftigt, geläufig. Er weiß nämlich mit der Zeit, wie fragwürdig es ist, aus den Mitteilungen seines Gegenübers

auf tatsächliche Vorgänge zu schließen. Denn oft benutzt der Andere die Selbstdarstellung, um beim Pädagogen Mitleidsgefühle zu wecken und ihn dazu zu bringen, auf unangenehme Anforderungen zu verzichten. Die andere Seite soll den Klienten als Opfer schlechter Verhältnisse begreifen, der für keine seiner Handlungen zur Rechenschaft gezogen werden kann. Akzeptiert der Pädagoge diese Selbstdarstellung (eine Haltung, zu der viele linke Pädagogen aufgrund der Schuldgefühle über ihre privilegierte Herkunft neigen), dann interpretiert der Klient diese Zustimmung als Freibrief für seine nächsten Handlungen. (11) Ein solcher Soziologismus wird vermieden, wenn in der Analyse berücksichtigt wird, daß Realität nicht etwas ein für allemal feststehendes ist, sondern sich in Interaktionen aufbaut, die für die Beteiligten Bedeutung haben. Daß in dieser Arbeit auf den Prozeßcharakter von Realität und ihre Aufrechterhaltung durch Interaktionen soviel Wert gelegt wird, läßt sich auch mit einem soziologischen Hinweis rechtfertigen. Die zunehmende Komplexität der Gesellschaft, die sich an ihrer Ausdifferenzierung in immer mehr Teilbereichen ablesen läßt, zwingt den Einzelnen, zwischen den ihm aus unterschiedlichen Bereichen zukommenden Anforderungen zu vermitteln. Diese Eigenleistung unterscheidet ihn von dem Mitglied einer traditionellen Gesellschaft, in der es zwar recht komplizierte Verhaltensregelungen geben konnte, die aber für den Einzelnen nicht zum Problem wurden, weil seine Gruppenzugehörigkeit festlegte, welchen Anforderungen er zu folgen hatte.

Die heute vielen geläufige Erfahrung, innerlich zerrissen zu werden, macht deutlich, daß wir in einer Situation leben, die dem Einzelnen unterschiedliche und z.T. widersprechende Anforderungen zumutet und von ihm verlangt, daß er einen Ausgleich zwischen diesen vielfältigen Ansprüchen herstellt. Diese Aufgabe läßt sich nur bewältigen, wenn man die einzelnen Anforderungen nicht fraglos hinnimmt, sondern ihr Zustandekommen und ihren Sinn hinterfragt. Ein solches methodisches Vorgehen ermöglicht es, sich nicht sofort von durch außen gesetzte Anforderungen vereinnahmen zu lassen, sondern den eigenen Handlungsspielraum zu erfassen. (12) Diese Perspektive ergibt sich, wenn man bei der Analyse von Beziehungen von folgender Annahme ausgeht: weder die Bedürfnisse des

Einzelnen noch die Erwartungen, mit denen er konfrontiert wird, stehen ein für allemal fest. Vielmehr entstehen sie in Beziehungen und sind einem dauernden Interpretationsprozeß unterworfen. Sie angemessen zu erfassen, heißt sich auf die Analyse ihres Zustandekommens einzulassen. (13)

3.3. Prozeß der Bedürfnisorientierung

Mit dem Hinweis auf eigene Bedürfnisse zu argumentieren, ist uns geläufig. Es ist dies ein Zeichen unseres zunehmenden Selbstbewußtsein. Wie unabhängig sind wir aber in unserem Selbstverständnis und unseren Bedürfnissen von den gesellschaftlichen Verhältnissen, denen gegenüber wir unseren Anspruch auf Glück vertreten? Um diese Frage beantworten zu können, ist es notwendig zu klären, wie Bedürfnisse zustandekommen. Zwei Konzeptionen, die von gegensätzlichen Annahmen ausgehen, werden in der Wissenschaft angeboten: Einige Forscher sehen in dem neugeborenen Kind ein weißes Blatt, dem im Laufe der Zeit die Umwelt einen aufdrückt. (14) Eine solche Sicht der Sozialisation gesteht der prägenden Umwelt allen Einfluß zu und kann sich den Einzelnen nur als passiven Empfänger vorstellen. Die Gegenposition begreift das Kleinkind als rebellisches Wesen, dessen Triebe bei ungehindertem Ausleben jede Gesellschaft bedrohen würden und das deshalb durch seine Umwelt einem Zähmungsprozeß unterzogen werden muß. (15) Sozialisation wird deshalb als eine Art Regulierungsvorgang begriffen, in dessen Verlauf die asozialen Energien des Kindes in gesellschaftlich akzeptierte Bahnen geleitet werden. Der Versuch, Sozialisation als einseitigen Prägungsprozeß durch die Umwelt zu bestimmen, muß sich mit dem Einzelnen und seinen Antrieben kaum auseinandersetzen. Da er unterstellt, daß dessen Psyche nur die ihn formende Umwelt widerspiegelt, ist ein Auseinanderklaffen von persönlichem Anspruch und gesellschaftlichen Erwartungen nicht vorstellbar. Tritt ein solcher Fall auf, dann wird er als Problem mißlungener Sozialisation interpretiert und nicht etwa als Hinweis auf individuelle Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen genommen. Doch auch ein Denkansatz, der den Einfluß der Umwelt nicht für übermächtig hält und bei den Antrieben des Einzelnen ansetzt, hat Schwierigkeiten, Aussagen über die dem Einzelnen

mögliche Autonomie zu machen. Die Gefahr besteht, daß er statt dem Zwang der Gesellschaft der Herrschaft der Triebe Priorität zugesteht. Diese Sicht führt zu der Vorstellung von einem Menschen, der unter dem ständigen Druck seiner Triebe steht, die ihm ähnlich zwanghaft zusetzen wie im anderen Ansatz die Gesellschaft den Menschen beherrscht. Sozialisation wird dann als der mühselige Versuch des Einzelnen begriffen, mit Hilfe gesellschaftlicher Konventionen das Triebchaos zu zähmen. Angesichts dieser pessimistischen Perspektive kann man fragen, warum es so vielen Menschen gelingt, ohne große innere Konflikte zu leben. Während der Optimismus des anderen Ansatzes, der von einer Übereinstimmung des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt ausgeht, mit dem Hinweis problematisiert werden kann, warum so viele Menschen an den bestehenden Verhältnissen leiden. Warum sind beide Denkmodelle der Problematik, die uns interessiert, nicht angemessen?

Weil beide versuchen, einem der Pole Priorität zuzugestehen. Der Prozeß der Bedürfnisorientierung ist aber nur angemessen zu erfassen, wenn man berücksichtigt, daß alle Bedürfnisse ihre Gestalt in der Auseinandersetzung mit einer bestimmten sozialen Umwelt bekommen. Um diesen sozialen Bezug bereits in der Begriffsbildung deutlich zu machen, spreche ich von Bedürfnisorientierung. (16) Die bisherigen Überlegungen zeigen, daß die Vorstellung eines gegenüber seiner Umwelt autonomen Individuums empirisch nicht haltbar ist. Trotz dieser grundsätzlichen Abhängigkeit des Einzelnen von anderen, lassen sich soziale Umwelten danach unterscheiden, wieweit sie beim Einzelnen Bedürfnisorientierungen und Fähigkeiten entwickeln, die diesen instand setzen, seinerseits die Anforderungen dieser Umwelt infragezustellen und verändernd auf sie einzuwirken. Die Grundlage der Autonomie des Einzelnen beruht deshalb nicht auf einem Rest seiner Persönlichkeit, der der Sozialisation gleichsam durch eine Hintertür entronnen ist, sondern hat ihre Ursache in bestimmten Eigenschaften seiner sozialen Umwelt und kann deshalb soziologisch erfaßt werden. Da der Hinweis auf die mit der Geburt gegebenen Antriebe zu unpräzise ist, um Aussagen über die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes machen zu können, sollen im folgenden seine Ausgangsbedingungen differenzierter beschrieben werden. Es gab mehrere Versuche in der Psychologie, das Triebpotential

eines Menschen zu erfassen. Der extremste Standpunkt unterschob jedem Handeln einen eigenen Antrieb. (17) Daß ein solcher Versuch zwar zu endlosen Trieblisten führt, Realität aber wenig aufklärt, ist uns inzwischen einsichtig. Wie brisant solche Einordnungen heute noch sein können, wird deutlich, wenn wir uns zwei Trieben zuwenden, deren Genese zur Zeit unter Fachwissenschaftlern noch sehr umstritten ist. Ist die Annahme sinnvoll, daß sowohl Sexualität als auch Aggression dem Menschen angeboren sind? Beide Impulse sind uns heute so selbstverständlich, daß wir dazu neigen, sie als mit Geburt gegeben zu betrachten. Daß trotzdem diese Annahme nicht in diese Arbeit eingeht, liegt nicht daran, daß mir genügend abgesichert erscheint, daß es sich nicht um in der Natur des Menschen angelegte Regungen handelt, sondern weil durch den Verzicht, sie als Grundbedürfnisse anzusehen, der analytische Zwang entsteht, in der Auseinandersetzung mit aggressiven und sexuellen Regungen deren spezifische Qualität zu erfassen. Zu oft verdeckt das Etikett "Sexualität" und "Aggression", daß die Betroffenen diese Gefühlszustände durchaus unterschiedlich erleben können. Die Annahme eines Triebimpulses suggeriert, daß sich dieser Trieb, wenn er sich durchzusetzen versteht, gleichsam "natürlich" zu Worte meldet. (18) Um den Einfluß sozialer Prägung möglichst differenziert erfassen zu können, gehen wir deshalb von einigen wenigen Grundbedürfnissen aus: Hunger, Durst, Luftzufuhr, Temperaturregelungen, Ausscheidung, Schlaf sind Vorgänge des menschlichen Körpers, deren ausbleibende Befriedigung nach einer gewissen Zeit zum Tode führen kann. (19) Damit soll nicht gesagt werden, daß nicht auch im Rahmen dieser Bedürfnisse Lernprozesse möglich sind. Viele unserer Vorfahren würden die Luftverhältnisse in unseren Großstädten als tödlich erleben, während wir uns inzwischen an die Abgase gewöhnt haben und nur selten Vergiftungserscheinungen zeigen. Und wie wählerisch man bei einem solchen Bedürfnis wie Hunger werden kann, zeigen die unterschiedlichen Essgewohnheiten. Solche Vorgänge können schon nicht mehr angemessen mit biologischen Begriffen allein erfaßt werden und deshalb benutzen wir bereits bei der Beschreibung dieser "organischen" Bedürfnisse eine psychologische Sprache. Obwohl sie ihre Ursache im Organismus des Kleinkindes haben, verweist eine Analyse ihrer Befriedigungsformen von Anfang an auf die soziale Umwelt. Obwohl ein Punkt

angegeben werden kann, bei dessen Nichtbeachtung das Kind stirbt, hat die Umwelt bereits bei dem Eingehen auf diese körperlichen Bedürfnisse einen Spielraum, dessen Wahrnehmung darüber entscheidet, welche Gestalt Hunger und andere Bedürfnisse bekommen und welche zusätzlichen Antriebe sich durch die Form des Eingehens auf diese Bedürfnisse entwickeln. Da das Kind anfangs nur durch Körperzustände auf sich aufmerksam machen kann, indem es z.B. schreit, strampelt, keucht und deren Bedeutung für den Außenstehenden meist unklar ist, ist es der sozialen Umwelt freigestellt, wie sie diese Signale interpretiert und darauf reagiert. Der Erfahrungsprozeß, in dem Bedürfnisorientierungen entstehen, und seine Analyse, soll mit Hilfe eines Beispiels dargestellt werden. (20): Ein kleines Kind schreit. Die Mutter nimmt den Säugling auf den Arm und er beruhigt sich. Es gibt nun mehrere Möglichkeiten, das Verhalten des Kindes zu interpretieren. Eine Mutter kann befriedigt feststellen, daß das Kind anscheinend bekommen hat, was es benötigt. Man kann aber auch auf den für viele ungewohnten Gedanken kommen, daß es dem Kind mit dem Schreien garnicht so ernst war, weil es nach kurzer Zeit das Schreien wieder eingestellt hat. Jede dieser Interpretationen hat ein unterschiedliches Verhalten zur Folge. Die dem Kind wohlgesonnene Mutter wird sehr schnell auf das Schreien des Kindes reagieren und versuchen, einen Zustand herzustellen, in dem es sich wohlfühlt. Die mißtrauische Mutter kann sich vornehmen, beim nächsten Mal erst abzuwarten, ob das Kind nicht von selbst das Schreien einstellt. Der Säugling selbst ist noch unfähig, auf die Interpretation seiner Umwelt Einfluß zu nehmen.

Wie aber kommen die unterschiedlichen Interpretationen zustande? Die Mutter, die sofort auf das Kind eingeht, scheint eine optimistischere Lebensauffassung zu haben. Sie kommt nicht auf den Gedanken, daß es dem Kind mit dem Schreien nicht ernst sein könnte. Die andere Mutter reagiert mit Mißtrauen. Sie muß die Erfahrung gemacht haben, daß Kinder Erwachsene auszuspüren versuchen und rechnet mit einem solchen Verhaltensmuster bereits bei ihrem einjährigen Säugling. Versuchen wir nun die Situation aus der Perspektive des Kindes zu erfassen. Obwohl wir wenig von dem Innenleben eines Säuglings wissen, steht fest, daß es im Alter von einem Jahr unfähig ist, Schreien als bewußtes Mittel

einzusetzen. Vielmehr ist er nur in der Lage, durch Schreien einen körperlich unbefriedigenden Zustand zu signalisieren. Seinen Konflikt signalisiert das Kind durch Schreien und wird auf sein so diffus artikuliertes Bedürfnis nicht eingegangen oder statt mit Befriedigung mit Schlägen reagiert, dann ist es wahrscheinlich, daß das Schreien sich steigert und nach einem Zustand der Erschöpfung in ein Wimmern übergeht. An seinem unlustvollen Zustand hat sich nichts geändert. Reagiert die Umwelt auf die Mitteilungen eines Kindes laufend so verständnislos, dann hat es mehrere Möglichkeiten, mit dieser unbefriedigenden Situation fertig zu werden. Es kann sich von der frustrierenden Umwelt auf sich selbst zurückziehen. Herauskommen in diesem Fall apathische, in sich gekehrte Kinder, die kaum noch zu bewegen sind, für ihre Umwelt Interesse zu zeigen. Sie scheinen sich in einem beständigen Traumzustand zu befinden. Das Kind kann aber auch die Erfahrung machen, daß man die Aufmerksamkeit der Mutter doch noch auf sich ziehen kann, wenn man nicht nur schreit, sondern tobt. Rückzug auf sich selbst und Ausbrüche gegen die Umwelt schließen sich nicht aus, wie die Beispiele von Kindern zeigen, die die meiste Zeit angepaßt und unauffällig sind und nur ab und zu Anfälle bekommen. In der Alltagssprache nennen wir solche Kinder jähzornig. Da es in diesem Kapitel darum geht, zu vermitteln, wie sich einzelne Verhaltensweisen sinnvoll einordnen lassen, möchte ich aufzeigen, von welchen Annahmen wir bei der Darstellung des Beispiels ausgegangen sind: Aus dem Schreien schließen wir auf einen Konflikt und kommen zu der Annahme eines inneren Spannungszustandes. (21) Durch das Schreien macht das Kind seine Umwelt auf sich aufmerksam. Bevor diese jedoch auf den Reiz reagiert, läuft ein Vorgang ab, den wir als typisch für menschliches Verhalten herausgestellt haben. Beide Mütter interpretieren das Schreien und unterstellen ihm einen Sinn. Was danach in der jeweiligen Familie abläuft – die Reaktion – ist ohne die Einbeziehung der subjektiven Perspektive der Beteiligten nicht angemessen zu erfassen. Denn trotz desselben Auslösers kommen beide Mütter aufgrund der unterschiedlichen Deutung zu unterschiedlichen Handlungskonsequenzen. Kennzeichnend für die Situation des Kindes ist, daß es nicht von sich aus auf eine Korrektur der jeweiligen Deutung seiner Signale drängen kann. Es ist von

dem Einfühlungsvermögen seiner Umwelt abhängig. Deshalb kann das eintreten, was wir als Gefahr auch bei einer Sozialwissenschaft sehen, die nicht mitreflektiert, daß sie Teil der Realität ist, die sie untersucht.

Durch die Form des Eingehens können die Daten geschaffen werden, von denen man auszugehen glaubt. Denn die Mutter, die dem Kind Hinterlist unterstellt und sich deshalb zuerst einmal abwartend verhält, provoziert auf diese Weise die Zornausbrüche, auf die sich dann bezieht, um ihr Urteil zu rechtfertigen. Weiter haben wir versucht zu klären, welche Möglichkeiten das Kind hat, um mit einer solchen unbefriedigenden Situation zurecht zu kommen und sind dabei auf zwei Charaktereigenschaften gekommen: Apathie und Jähzorn. Während aber die Alltagssprache Verhalten statisch beschreibt und davon spricht, daß Kinder apathisch oder jähzornig sind, haben wir uns bemüht, diese Eigenschaften dynamisch zu beschreiben. Nämlich als Strategien, die gelernt wurden, um mit einer Situation ständiger Enttäuschung zurechtzukommen. Diese wenigen Hinweise machen bereits deutlich, wie Bedürfnisorientierungen entstehen. Diffuse Antriebe bekommen durch die Reaktion der Umwelt und durch die Erfahrungen, die das Kind dabei macht, ihre Gestalt.

3.4. Bedürfnisdynamik, Bedürfnishierarchie und Strategien

Einige weitere analytische Unterscheidungen helfen dem Pädagogen bei der Analyse von Verhaltensweisen. Gehen wir davon aus, daß die Ursache für das Schreien des Kindes ein Hungergefühl war. Wird dieses Signal von der Mutter übersehen oder als Ausdruck von Jähzorn mißverstanden, dann wird der Säugling nach einer Zeit von seinem Hungergefühl überflutet. Sein unbefriedigtes Bedürfnis beherrscht seinen Organismus und macht es unfähig, auf seine Umwelt einzugehen. Wie sehr es in seinen Wahrnehmungsmöglichkeiten gestört ist, wird daran deutlich, daß es sein Bedürfnis selbst dann nicht befriedigen kann, wenn schließlich die Mutter es zu stillen versucht. Der Saugreflex stellt sich nicht ein und der Säugling schreit weiter. Wie das Beispiel zeigt, müssen innerer Reiz und angemessenes Eingehen von Außen zusammenkommen, damit Befriedigung möglich ist. Sorgt die Mutter sowohl für Schutz gegen

innere und äußere Reizüberflutung, dann verbindet der Säugling das befriedigende Gefühl mit ihrer Person und diese Gefühlserfahrung wird zu einem erstrebenswerten Ziel, unabhängig davon, ob der Kontakt mit der Mutter im Augenblick der Befriedigung eines bestimmten Grundbedürfnisses dient oder nicht. Das Kind lernt, die Außenwelt wahrzunehmen und nach der Mutter als Lustquelle abzusuchen. (22) Es wird aktiv und beginnt die Umwelt nach weiteren Befriedigungsmöglichkeiten abzusuchen.

Die das Kind beobachten und das neue Verhalten wahrnehmen, unterstellen ihm einen Trieb. Sie sagen, das Kind sei neugierig geworden. Stattdessen ist es sinnvoller zu sagen, das Kind hat in seiner Umwelt neue Möglichkeiten der Befriedigung entdeckt und sucht diese nun aktiv auf. Eine neue Bedürfnisorientierung, die nach Zuneigung der Mutter, ist entstanden. Sie setzt die Befriedigung grundlegenderer Bedürfnisse voraus. In unserem Fall ein Eingehen auf die Hungergefühle des Kindes und die Vermittlung von Sicherheit.

Dieses neue Bedürfnis läßt sich nur indirekt auf eines der Grundbedürfnisse zurückführen. Der Säugling hat ein neues Ziel entdeckt und entwickelt zur Erreichung dieses Zieles Verhaltensweisen, die sich mit biologischen Begriffen (wie Saugreflex) nicht mehr angemessen beschreiben lassen. Menschliche Entwicklung kann deshalb als Ausdifferenzierung von Bedürfnissen und den zur Erreichung dieser neuen Ziele notwendigen Verhaltensweisen begriffen werden, die zwar ihre biologische Basis hat, aber durch diese allein nicht befriedigend beschrieben werden kann. Durch das Eingehen der sozialen Umwelt entwickeln sich zunehmend Bedürfnisse höherer Ordnung. Sie werden erst manifest, wenn die Grundbedürfnisse hinreichend befriedigt sind. Wird auf diese nicht angemessen eingegangen, dann beherrschen sie den Einzelnen und verhindern, daß er eine Bedürfnisvielfalt entwickelt. Bedürfnisse, deren Befriedigung selbstverständlich ist, nehmen in ihrer Bedeutung für den Einzelnen ab und stehen nicht mehr an der Spitze der Bedürfnishierarchie. Andere Orientierungen werden bedeutsam und veranlassen zum Handeln.

Handeln wird in dieser Arbeit als Funktion von Bedürfnissen begriffen. Ein Bedürfnis veranlaßt den Einzelnen zum Handeln. Er greift dann auf die Verhaltensweisen zurück, die sich bisher bei der Erreichung des Befriedigungszustandes als sinnvoll erwiesen haben. Einzelne Verhaltensweisen können zur Erreichung unterschiedlicher Ziele eingesetzt werden. Deshalb läßt sich die Bedeutung eines Verhaltens erst innerhalb einer Strategie bestimmen. Strategien sind die für einen Menschen typischen Verhaltensweisen, sich Befriedigung zu sichern. Als Beispiel für solche Strategien haben wir in diesem Abschnitt Eigenschaften wie Jähzorn und Apathie angeführt. Personen mit diesen Kennzeichen haben in ihrer Umwelt gelernt, durch Verhaltensweisen wie Schreien, Toben oder Rückzug auf sich selbst Befriedigung zu sichern.

Eigenschaften eines Menschen liefern uns deshalb gleichzeitig Hinweise auf die Eigenschaften der sozialen Umwelt, in der er aufgewachsen ist. Diese muß analysiert werden, wenn es um die Analyse von Bedürfnisorientierungen und Strategien des Einzelnen geht. Genauso wie der Einzelne über eine Hierarchie von Bedürfnisorientierungen verfügt, erwirbt er unterschiedlich komplexe Verhaltensmuster. Wie die Entwicklung der Bedürfnisse hängt auch das Verhaltensspektrum von dem differenzierten Eingehen der Umwelt auf das Individuum ab. Verhaltensstrategien wie Nachdenken, Toleranz entwickeln sich erst, wenn es zu einer Befriedigung grundlegender Bedürfnisse gekommen ist und der Einzelne deshalb Energie frei hat, um sich der Befriedigung komplexerer Bedürfnisorientierungen zuzuwenden. Für den Pädagogen ist es wichtig, bei der Analyse fremden Verhaltens zuerst einmal davon auszugehen, daß sich für den Handelnden seine Reaktionsweisen aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen als sinnvoll erwiesen haben. Dieses Vorgehen fällt dem Pädagogen bei "negativen" Verhaltensweisen wie Zorn, Trotz besonders schwer, da diese meist mit seinem Erfahrungsstrang und den dort erworbenen Vorstellungen von sinnvollem Verhalten nicht übereinstimmen. Sein pädagogisches Handeln erfolgreich zu planen, wird ihm aber nur gelingen, wenn er die Bedeutung einer Verhaltensweise aus der Perspektive des Handelnden zu erfassen in der Lage ist. Bei der Planung seiner Beziehung

zum Anderen muß er ausgehen von dessen Beziehungserfahrungen und den durch diese vermittelten Bedürfnisorientierungen und Strategien.

3.5. Beziehungen als Analyseebene

Die Beispiele der letzten zwei Abschnitte wurden aus dem Bereich der Mutter-Kind-Beziehung genommen. Da wir uns in die geschilderten Situationen einfühlen können, besteht die Gefahr, daß wir zu ihrer Interpretation auf die uns aus dem Alltag geläufigen Interpretationsmuster zurückgreifen. Dort versuchen wir Ereignisse zu erklären, indem wir auf die beteiligten Personen eingehen. Deshalb ist es nötig, herauszustellen, daß die analytische Ebene in dieser Arbeit nicht Personen sind, sondern Beziehungen. Auf das Beispiel des letzten Abschnitt bezogen heißt das, daß wir sinnvollerweise nicht sagen können, das Kind entwickelt ein Bedürfnis nach der Mutter, sondern: das Kind hat das Bedürfnis nach einer spezifischen Interaktionserfahrung, die es als befriedigend erlebt hat. Diese Erfahrung wurde durch die Mutter vermittelt. Und aus der Vielfalt solcher Beziehungserfahrungen entwickelt der Einzelne für sich ein Bild der an der Beziehung beteiligten Menschen. Die analytische Regel, von Beziehungen auszugehen und die hier sich ergebenden Situationen zu erfassen, zwingt, sich der Erfahrungsvielfalt zu versichern. Aussagen über Personen abstrahieren bereits und klammern damit möglicherweise Erfahrungen aus, die für den Pädagogen im Interesse der Möglichkeit eines differenzierten Eingehens auf den anderen relevant sein könnten. Beziehungen ermöglichen Bedürfnisorientierungen, die ihrerseits wiederum Auslöser spezifischer Beziehungen sind. So haben wir gesehen, daß eine befriedigende Erfahrung zur Erwartung werden kann und dazu führt, daß solche Situationen aktiv aufgesucht werden. Das neue Bedürfnis schafft gleichzeitig eine Abhängigkeit von der Mutter und stärkt ihre Machtposition, da sie die Befriedigung gewähren oder verweigern kann. Ob und wie oft sie auf das Kind eingeht, hängt davon ab, welchen Wert die Zuneigung des Kindes für sie darstellt. Um die Bedeutung der Beziehung zum Kind für die Mutter zu erfassen, muß ich feststellen, welchen Stellenwert die Zuneigung zum Kind in Ihrer Bedürfnishierarchie hat. Hat sie z.B. eine befriedigende Partnerbeziehung, dann erfordert das Eingehen auf diese Glücksmöglichkeit Zeit.

Das bedeutet, daß sie nicht immer offen für die Erwartungen des Kindes sein kann. Sie ist gezwungen, zwischen ihrer Beziehung zum Kind und ihrer Beziehung zum Ehemann einen Ausgleich herzustellen. Hat sie außerdem noch den Wunsch, sich beruflich zu engagieren, dann muß sie sich Prioritäten setzen und bei der Verfolgung der einzelnen Bedürfnisse darauf achten, daß nicht ein Interesse eine andere Befriedigungsmöglichkeit ausschließt. Auf die Leistungen, die ein solches Aushandeln von Beziehungen erfordert, wird im lerntheoretischen Teil noch ausführlich eingegangen. Zeit der Mutter für den Ehemann bedeutet für das Kind Verzicht auf Zuwendung. Das Kind muß die Erfahrung machen, daß auch in einer grundsätzlich positiven Mutter-Kind-Beziehung die Mutter auf Erwartungen nicht eingeht, sondern sich manchmal versagt. Gefühle der Befriedigung und der Frustration werden durch die Beziehung ausgelöst, wenn auch die positiven Erfahrungen überwiegen. Das Gefühl der Harmonie ist immer wieder infragegestellt, da die Interessenperspektiven der Beteiligten nicht immer übereinstimmen. (23) Wie das Kind lernt, mit dieser Erfahrung umzugehen, hängt von der Hilfestellung ab, die ihm die Mutter anbietet. Ist die Ehe für die Mutter befriedigend, dann hat sie von sich aus ein Interesse, daß das Kind auch den Vater als Befriedigungsmöglichkeit entdeckt. Tritt dies ein, dann erreicht sie gleich mehrere Ziele auf einmal: die Erwartungen des Kindes an sie relativieren sich, da weitere Befriedigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Sie gewinnt dadurch Freiraum für die Verfolgung eigener Interessen. Macht der Vater die Erfahrung, daß ein Eingehen auf das Kind befriedigend sein kann, dann begrenzt dieses neue Interesse seine Ansprüche an die Mutter und er hat außerdem mehr Verständnis, wenn die Mutter auf das Kind eingeht und deshalb seine Ansprüche zurückweist. (24) In einer Umwelt, in der es eine Vielzahl von Befriedigungsmöglichkeiten gibt und die Einzelnen vielfältigen Interessen nachgehen, wird dem Kind folgende Leistung abverlangt: es muß lernen, zu seinen Erwartungen auf Distanz zu gehen und auch dann noch sein Interesse an einer Beziehung deutlich zu machen, wenn der Beziehungspartner in der augenblicklichen Situation auf sein Bedürfnis nicht eingeht. Beide Fähigkeiten, die auch als gelernte Strategien begriffen werden können, sind notwendig, um sich auf

Dauer vielseitige und intensive Befriedigung sichern zu können. Von diesen Eigenschaften läßt sich auf eine Sozialisation schließen, in der sowohl auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen wurde als auch ihm im Rahmen seiner Lernmöglichkeiten, Leistungen abverlangt wurden. Auf die Bedingungen und Folgen solcher Lernprozesse wird später noch ausführlich eingegangen.

3.5. Zusammenfassung:

Eine Theorie pädagogischen Handelns muß Einsichten vermitteln, die helfen, die Persönlichkeit eines Menschen differenziert zu erfassen. Als zentrale Begriffe für eine solche Aufgabe werden "Bedürfnisorientierung" und "Strategie" vorgeschlagen. Bei der Geburt findet sich das Kind mit einer Reihe von Antrieben vor, zu deren Befriedigung es auf ein angemessenes Eingehen seiner Umwelt angewiesen ist. Werden die Grundbedürfnisse befriedigt, dann entwickeln sich aufgrund dieser Erfahrungen Bedürfnisorientierungen höherer Ordnung. Bedürfnisorientierungen lösen Handeln aus, durch das das Kind aktiv einen Befriedigungszustand zu erreichen sucht. Durch den Prozeß der Sozialisation, in dem das Kind sich auf seine Umwelt einzustellen versucht, kommt es sowohl zu einer Hierarchie von Bedürfnisorientierungen als auch von Strategien, mit deren Hilfe Befriedigung sichergestellt wird. Welche und wieviele hängt ab von den Befriedigungsmöglichkeiten in einer Familie und der Art und Weise, wie die Beteiligten ihre Beziehungen untereinander aushandeln.

Anmerkungen:

- (1) Auf die Tatsache, daß der Ausdruck "Sozialisation" kein theoretisches Konstrukt bezeichnet, sondern eher einen Sammelnamen für vergleichbare Fragestellungen darstellt, weist MOLLENHAUER in der Einleitung zu BRUMLIK (1973) hin.
- (2) ders. S. 7
- (3) Aus der Mitteilung von Erziehungsvorstellungen ist kein direkter Schluß auf erzieherische Praxis möglich. Welche Bedeutung der Dressur in unserer Gesellschaft noch zukommt, zeigt HORN (1967) auf.
- (4) Auf den Zusammenhang zwischen dem Wandel von Beziehungsformen und den Denkmodellen im ärztlichen Bereich geht FÜRSTENAU (1972) ein.
- (5) Der Wissenschaftshistoriker KUHN (1967) vertritt die These, daß der Fortschritt in der Wissenschaft weniger auf der Bewährung oder Widerlegung bestehender Theorien beruht, sondern auf das Einführen neuer Denkanahmen, die er Paradigma nennt. So bestand die erkenntnistheoretische Leistung S. Freuds darin, daß er sich nicht auf einzelne Verhaltensweisen seiner Patienten beschränkte (wie seine naturwissenschaftlich orientierten kollegen auf das Funktionieren eines Organs), sondern sie in ihrer (lebens-) geschichtlichen Entwicklung zurückverfolgen suchte. Auf diese Weise kamen Handlungsmotivationen in den Blick, die dem Patienten in der aktuellen Situation meist nicht bewußt waren.
- (6) Diese Definition von Sozialisation übernehme ich von FRÖHLICH und WELLEK (1972) S. 665, deren Aufsatz einen guten Einblick in die unterschiedlichen Ansätze der Sozialisationsforschung vermittelt.
- (7) Näher ausgeführt bei STEINERT (1972) S. 45 f.
- (8) Einen guten Einblick in soziologische Theorien der Interaktion und einen kritischen Kommentar der Erklärungsversuche liefert WILSON (1970). Die Arbeit wurde übersetzt in Bd 1 der ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Mg.) S. 54-79.
- (9) Das Beispiel habe ich von STEINERT (1973) S. 15 f. übernommen. dort findet sich auch eine ausführliche Erörterung der theoretischen Problematik.
- (10) Ein Dilemma dieser Arbeit ist, daß es noch keinen sprachlich angemessenen Ausdruck gibt, der dem sich anbahnenden neuen Verständnis der pädagogischen Beziehung gerecht wird. Der Begriff "Partner" hat einen ideologischen Beigeschmack, weil

er nicht berücksichtigt, daß es zwischen Pädagoge und seinem Gegenüber aufgrund der unterschiedlichen Interessenlage immer auch Konflikte geben wird und es keine Lösung des Problems darstellt, wenn der Pädagoge vorbehaltlos auf die Erwartungen der anderen Seite eingeht. Der Begriff "Klient" ist durch seine Verwendung im juristischen Bereich und der Sozialarbeit ebenfalls vorbelastet. Der Begriff "Zögling" bringt gut den Gewaltcharakter zum Ausdruck, der früher viele pädagogischen Beziehungen kennzeichnete. Zur Kennzeichnung neuer Beziehungsformen ist er deshalb ungeeignet.

- (11) Da dieser Denkansatz zur Zeit in der pädagogischen Diskussion keine unbedeutende Rolle spielt, möchte ich in dieser Anmerkung näher auf ihn eingehen. Er legt die Einsicht nahe, daß schlechtes Verhalten aus schlechten Verhältnissen kommt. Natürlich wird diese Erklärung nicht so banal angeboten, sondern oft mit Hilfe von Ergebnissen der Kriminalitätssoziologie erläutert und belegt. Wir erfahren z.B., daß die Mehrheit jugendlicher Straftäter aus Arbeiterfamilien kommen und sie angeblich die in ihrem Milieu erlebten Enttäuschungen in Form von Aggression an andere weitergeben.

Um den Wert solcher Erklärungen besser beurteilen zu können, ist es sinnvoll, zu untersuchen, wie solche Erklärungsmuster gefunden werden.

Anlaß der Analyse liefert meist ein Verhalten, das wie im Falle der Kriminalität Anstoß erregt und das man, bei einer Ermittlung der Ursachen hofft, beseitigen zu können. Die Ursachen versucht der Wissenschaftler zu finden, indem er nachforscht, unter welchen Bedingungen die betreffenden Personen aufgewachsen sind. Stellt er dabei fest, daß bei mehreren Kriminellen schlechte Wohnverhältnisse, autoritärer Führungsstil, Armut usw. vorlagen, dann nimmt er an, daß diese Faktoren und das zu erklärende Verhalten miteinander in einem ursächlichen Zusammenhang stehen. Er versucht diese These durch Befragung zu belegen und muß anschließend noch den Nachweis führen, daß das ausgewählte Interviewmaterial für die Gesamttätergruppe repräsentativ war.

Die Arbeit liest sich dann auch meist recht überzeugend und nur, wer bei der Lektüre seine Erfahrungen nicht ausblendet, wird einwenden, daß er auch Arbeiterfamilien mit diesen als Ursache angegebenen Lebensbedingungen kennt, bei denen die Kinder nicht kriminell geworden sind. Ein solcher Hinweis deckt auf, daß der in der Arbeit mir der Formulierung "Wenn ... dann" angedeutete Zwang der Verhältnisse nicht so besteht, wie ihn uns die Untersuchung nahelegen möchte.

Was ist das Problematische an dieser, an den Naturwissenschaften orientierten Form der Datengewinnung? Indem sie bewertet und mit diesen Bewertungen eine Sinnaussage verbindet, unterstellt sie, was eigentlich erklärt werden müßte. Auf die eben angeführten Bedingungsfaktoren bezogen heißt das, daß automatisch angenommen wird, daß jede Arbeiterfamilie die Wohnverhältnisse

als beengend erlebt, das Verhalten des Vaters wie der Forscher als autoritär und in kriminellen Handlungen eine Möglichkeit, sich vom unterstellten Druck zu entlasten.

Ein solcher Erklärungsversuch kann zutreffen. Das läßt sich aber erst entscheiden, wenn nachgewiesen wird, daß die Beteiligten sich die Forschungsperspektive zu eigen machen können und damit zu der Interpretation kommen, die ihnen der Forscher unterstellt.

Solange der Forscher diesen Prozeß der Bewertung nicht problematisiert und in die Überprüfung die Frage einbezieht, wieweit seine Form der Datenfestlegung der Eigenperspektive der Beteiligten gerecht wird, suggeriert er einen Zwang der Verhältnisse, der in der zu analysierenden Situation nicht bestanden haben muß. Durch vom Forscher festgelegte Daten und ihre Zuordnung, kann das Zustandekommen von Verhalten nicht angemessen erfaßt und erklärt werden.

Das Dilemma dieses Ansatzes ist, daß er nicht mitreflektiert, daß Sozialwissenschaftler ihre Quellen selbsts produzieren. Es wird unterstellt, daß Realität bruchlos zu interpretieren ist. Dieses "normative Paradigma" liegt vielen Ansätzen der traditionellen Rollentheorie zugrunde. Der Anspruch, gleichsam als "neutrale" Beobachter Realität widerzuspiegeln, unterschlägt, daß auch der Forscher Teil seiner Untersuchungswirklichkeit ist und dies methodisch zu berücksichtigen hat.

Für den Forschungsbereich "abweichendes Verhalten" setzt sich MATZA (1973) recht gut mit diesem Ansatz auseinander. Vgl. dazu S. 24 f.

- (12) Der Einzelne erscheint aus dieser Sicht als Transmissionsriemen zwischen verschiedenen sozialen Systemen. Diese Sicht wird später noch ausführlich begründet. Vgl. dazu HONDRICH (1975) s. 79 f.
- (13) Soziologische Ansätze lassen sich unterscheiden, ob sie von dem in Anmerkung 11 dargestellten "normativen Paradigma" ausgehen oder von dem "interpretativen Paradigma". Das letztere besagt, daß Realität keinen ontologischen Status hat, sondern von den Beteiligten in einem fortlaufenden Interpretationsprozeß produziert wird. Die vorgeschlagenen sozialwissenschaftlichen Methoden müssen in der Lage sein, diesen Prozeß zu erfassen.

Die beiden Paradigmen werden ausführlich von WILSON (1970) S. 55 f. behandelt.

Über die sozialen Ursachen, die zu einer kritischen Neuorientierung der Soziologie geführt haben, schreiben STEINERT und FALK (1973) S. 23 f.

- (14) Zum tabula-rasa-Vorurteil siehe FRÖHLICH und WELLEK (1972) S. 664.
- (15) Zur Sicht des Menschen als Chaosdrachen a.a.O. S. 669 f.

- (16) Der Begriff "Bedürfnisorientierung" und seine Begründung geht auf HONDRICH (1975) S. 31 zurück.
- (17) Verschiedene Verhaltensweisen einem Trieb oder Motiv zuzuordnen, erklärt noch kein Verhalten. Vielmehr ist ein Verhalten erst dann angemessen erfaßt, wenn man aufzeigen kann, durch welche Prozesse es zustandegekommen ist. Im Alltag dagegen sprechen wir von Trieben und Motiven als seien dies Wesenseigenschaften des Menschen.
- Der berühmteste Vertreter einer solchen Triebpsychologie war McDOUGALL (1937). STEINERT (1972) setzt sich mit ihm S. 76 f. kritisch auseinander.
- (18) Auch WELLENDOFF (1974) S. 39 und STEINERT (1972) S. 85 f. begrenzen aus solchen Überlegungen heraus die Zahl der Grundbedürfnisse.
- Inzwischen wird auch in den Sexualwissenschaften zusehends versucht, Sexualität als Soziosexualität zu sehen. KENTLER (1973) hat solche Versuche gesammelt. In seiner Kritik an dem Kinsey-Report (S. 16 f.) macht er die Grenzen einer Sexualwissenschaft deutlich, die sich an den Naturwissenschaften orientiert und Sexualität ungeschichtlich faßt.
- (19) Diese Darstellung lehnt sich an STEINERT (1972) S. 76 f. an. Vermeidet aber aufgrund des unterschiedlichen Erkenntnisinteresses die begriffliche Ausdifferenzierung des Problems. Das Ziel dieser Arbeit ist es, diesen Ansatz Pädagogen verständlich zu machen und nicht, ein ausdifferenziertes Modell für empirische Forschung zu liefern.
- Eine Zusammenfassung bisher wichtiger Versuche, Bedürfnisse zu klassifizieren, liefert HONDRICH (1975) S. 29 f.
- (20) Die Anregung zu diesem Beispiel gab die bei STEINERT (1972) erwähnte Untersuchung von NEWSON & NEWSON (1963), die festgestellt haben, daß Mütter aus Arbeiterfamilien bei ihrem einjährigen Kind bereits häufiger Zornausbrüche beobachten als Mütter aus besser gestellten Familien.
- (21) Zur Gleichsetzung von Bedürfnis und Konflikt vgl. HONDRICH (1973) S. 263 - 281.
- (22) SPITZ (1967) hat diese Vorgänge ausführlich untersucht. Eine informative Zusammenfassung seiner Ergebnisse findet sich bei SCHMIDT-ROGGE (1969) S. 80 f. PIAGET thematisiert dieses Erweitern der eigenen Verhaltensmöglichkeiten in ihrer Konsequenz für die operationelle Intelligenz. Eine Zusammenfassung seiner Einsichten liefert FURTH (1972) S. 80 f.

- (23) In diesem Zusammenhang ist es angebracht, auf die unter Pädagogen beliebte Frage, ob Erziehung ohne Versagen möglich ist, einzugehen. Das eben geschilderte Beispiel zeigt, daß in einem Milieu, dessen Ziel die Individualität und Autonomie der Beteiligten ist, Verzichtsanforderungen nicht nur vorkommen, sondern zum Alltag gehören. Aus der Anerkennung der Individualität des Beziehungspartners ergibt sich aber, daß ich nicht auf meiner völligen Befriedigung beharren kann, sondern einen Kompromiß aushandeln muß, der die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt. Dies erfordert von allen Beteiligten die Bereitschaft, eigene Erwartungen zu relativieren. Mit Hinweis auf solche Verzichtsforderungen oder -leistungen die Einschätzung eines Milieus als repressiv zu rechtfertigen, ist zumindest voreilig. Repression kann nicht einfach mit Verzicht oder Versagung gleichgesetzt werden.

Besonders MARCUSE (1972) hat durch seine Anschichten die Diskussion über notwendige und überflüssige Repression stark beeinflußt.

- (24) Die eben geschilderte Beziehungskonstellation wird in der psychoanalytischen Literatur unter dem Stichwort "Oedipus-komplex" diskutiert. Auch wenn man die sexuelle Bedeutung, die viele Psychoanalytiker in dieser Konfliktsituation sehen, nicht teilen muß, läßt sich die Relevanz der Lernaufgabe, vor der das Kind steht, für seine weitere Entwicklung nicht bestreiten. Es muß lernen, seine Beziehung zur Mutter zu relativieren und zu zwei Menschen zur gleichen Zeit eine Beziehung aufrechtzuerhalten. Welche Hilfe es bei der Bewältigung dieser Aufgabe bekommt, entscheidet darüber, welche Beziehungsqualifikationen es entwickelt.

4. Analyse des Wandels von Beziehungsformen

4.1. Problemstellung:

Unsere bisherigen Überlegungen haben zu der Einsicht geführt, daß die Bedürfnisorientierungen und Strategien eines Menschen auf die Eigenschaften einer bestimmten sozialen Umwelt verweisen und deshalb über eine Beschreibung der Beziehungen in dieser Umwelt erfaßt werden können. Daß die Handlungsanweisungen, zu denen der Pädagoge kommt, wenn er an diesem Punkt die Analyse abbricht, unzureichend sind, soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Eine in England durchgeführte Untersuchung zeigt, daß vor allem Mütter in Arbeiterfamilien dazu neigen, bereits bei ihrem einjährigen Kind Anzeichen von Jähzorn festzustellen. Sie versuchen mit Disziplinierungsmaßnahmen dagegen vorzugehen. Ein Pädagoge, der am Schicksal der Kinder engagiert ist, kann aus der bisherigen Analyse den Schluß ziehen, daß es sinnvoll ist, die Mütter über ihr Vorurteil aufzuklären.

Ein solches Verhalten wäre angemessen, wenn man davon ausgehen könnte, daß die Mütter ihr Erziehungsverhalten bewußt planen und deshalb über eine Diskussion ihrer Einschätzungen, von denen sie ausgehen, zu beeinflussen wären. Erziehung in Arbeiterfamilien wird aber, wie andere Untersuchungen zeigen, nicht als bewußter Vorgang der Persönlichkeitsbildung verstanden (wie es bei Eltern der Fall ist, die vielfältige Bildungsmöglichkeiten hatten), sondern die Kindererziehung wird als zusätzliches Problemfeld angesehen, auf dem man ab und zu tätig werden muß, damit die Konflikte in diesem Bereich nicht überhand nehmen. Diese Sicht läßt sich durch Aufklärung allein wenig verändern.

Berücksichtigt man dieses Erziehungsverständnis, dann wird auch das Verhalten der Mutter einsehbarer. Sie hat Angst, durch die Kinder überfordert zu werden und baut möglichen Ansprüchen vor, indem sie so früh wie möglich Grenzen setzt. Auf alle Mitteilungen des Kindes, die auf Eigensinn deuten, wird negativ reagiert. Wie das Beispiel

im letzten Kapitel zeigt, kann es sein, daß sie damit genau das Gegenteil von dem erreicht, was sie möchte. Sie macht das Kind erst jähzornig.

Ging es im letzten Kapitel darum, die Entstehung von Bedürfnisorientierungen und Strategien aus den Beziehungen in der Familie zu erklären, so wird in diesem Kapitel auf die Probleme eingegangen, die sich auf die Vorgänge in der Familie auswirken und dazu führen können, daß sich die Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie ändern. Diese Ausweitung der Problemstellung ist notwendig, um überprüfen zu können, ob durch pädagogische Strategien wie Aufklärung Menschen zu einer Veränderung ihres Verhaltens veranlaßt werden können.

4.2. Familie als Teil einer Subkultur:

Der Nachweis, daß Jähzorn in Arbeiterfamilien häufiger auftritt, legt die Annahme nahe, daß die unterschiedlichen Familienverhältnisse und die daraus resultierenden Charakterstrukturen in einer Gesellschaft nicht nach dem Zufallsprinzip verteilt sind, sondern durch ein Eingehen auf die soziale Stellung der Familie erklärt werden können.

Diesen Nachweis zu führen, fällt schwer. Das zeigt die zahlreiche Kritik an der soziologischen Forschungsrichtung, die sich bisher an diese Aufgabe gewagt hat. Es ist die Schichtungstheorie. (1) Sie versucht eine Vorstellung von der Gliederung einer Gesellschaft zu bekommen, indem sie z.B. Beruf, Wohngegend, das Ausbildungsniveau von Individuen erfaßt und die, denen sie den gleichen Status zuordnet, als eine Schicht versteht. Da Einkommen, Bildung, die Möglichkeit gut zu wohnen, in einer Gesellschaft ungleich verteilt sind, hofft man auf diese Weise nicht nur zu einer Einteilung in Schichten zu kommen, sondern auch zu einem Einblick in die unterschiedlichen Lebensbedingungen.

Die Frage ist, ob das zuletztgenannte Ziel durch dieses methodische Vorgehen erreicht werden kann. Es ist nicht unproblematisch, aus Angaben über Beruf, Einkommen, Bildung Aussagen über Lebenssituationen

abzuleiten. So genießt ein Hausarzt auf dem Lande heute noch weitgehend Prestige, während dieselbe fachliche Qualifikation in einer Großstadt von vielen Fachärzten belächelt würde. Ansehen haftet einer Berufsposition nicht an, sondern wird in Beziehungen ausgehandelt. Angaben wie Bildung, Einkommen, Wohnlage liefern uns Verdachtsmomente, aber noch keinen Einblick in Lebensverhältnisse. Eine Soziologie, die so vorgeht, ist zu statisch und klammert bereits im Forschungsansatz aus, was dem Pädagogen erklärungsbedürftig erscheint. (2)

Daß der Pädagoge gegenüber den Leistungen einer solchen Theorie mit Recht skeptisch ist, läßt sich an den Folgen einer Diskussion verdeutlichen, die in den sechziger Jahren stattfand und in der es um die Frage der Chancengleichheit im Bildungsbereich ging.

Untersuchungen hatten auch statistisch belegt, was eigentlich zum Allgemeinwissen jedes Pädagogen hätte gehören müssen: daß die Besucher weiterführender Bildungseinrichtungen kaum aus Arbeiterfamilien kamen, sondern vorwiegend Eltern hatten, die ihrerseits bereits das Privileg einer besseren Bildung genossen hatten. Damit war auch der statistische Nachweis erbracht, daß die Ausbildungschancen bei uns ungleich verteilt sind und die Bildungsrealität zu den Forderungen des Grundgesetz im Widerspruch steht. Es lag nahe und wurde auch versucht, durch Einfluß auf die Zugangschancen bestehende Ungerechtigkeit abzubauen. Damit war die Hoffnung verbunden, daß durch eine Veränderung des Ausbildungsniveaus von Arbeiterfamilien automatisch auch die anderen Faktoren wie Berufsposition, Einkommen usw. sich verbessern würden. Diese aus unserer heutigen Sicht - Illusion wurde von Soziologen bestärkt, die vielfach das Ausbildungsniveau als die zentrale Einflußgröße für verbesserte Lebenschancen ansahen.

Heute sehen wir, daß sich mehr Anwärter um die im wesentlichen gleichgebliebene Zahl qualifizierter Stellen bewerben und die Folge eine Abwertung von Ausbildungsqualifikationen ist und nicht etwa eine Anhebung des Lebensniveaus bisher benachteiligter Gruppen.

Dieses Beispiel vermittelt mehrere Einsichten. Auslöser für die Suche nach mehr Wissen ist ein Problem: Chancengleichheit. Soziologen vermuten die Ursache und können ihren Verdacht auch statistisch belegen: Kinder bildungsmäßig benachteiligter Familien besuchen kaum weiterführende Schulen. Die Situation dieser Familien hofft man nun zu verbessern, indem man für diese Gruppe gezielte Bildungsmaßnahmen durchführt.

Die hohe Einschätzung des Wertes von Ausbildung (nicht zuletzt, weil sie selbst bei diesem Bewertungskriterium mit guten Noten zu rechnen haben) hat die Soziologen dazu verleitet, nur noch bestimmte Aspekte der Realität wahrzunehmen. Sie unterstellten, daß der aus den ungleichen Bildungschancen resultierende Konfliktstoff entschärft würde, wenn erst einmal alle dieselben Leistungschancen hätten. Die Kontrollfunktion von Schule war völlig aus dem Bewußtsein verdrängt worden. (3) Sie besteht darin, die Zahl der Absolventen in etwa den vorhandenen Stellen anzupassen.

Indem man den Lösungsvorschlag der Wissenschaftler befolgte und die Zugangsmöglichkeiten zu Abschlüssen verbesserte, handelte man sich ein neues Problem ein: zwar haben jetzt mehr Jugendliche Bildungschancen; die Folge ist aber eine Diskrepanz zwischen qualifizierten Bewerbern und den diesen zur Verfügung stehenden Berufsmöglichkeiten.

An dem Folgeproblem wird gleichzeitig bewußt, daß das Problemverständnis der Wissenschaftler und ihr Forschungshandeln unangemessen war. Die neue Situation bewirkt eine Ausdifferenzierung unseres Wissens und einer Kritik bisheriger Forschungsmethoden. Die unterschiedlichen Funktionen von Schulen wären eher bewußt geworden, wenn man sich auf die Frage eingelassen hätte, wie Realität zustandekommt und aufrechterhalten wird. Statt den augenblicklichen Stand von Familien über ablesbare Faktoren wie Bildungsstand, Einkommen, Wohngegend zu erfassen, ist es aufschlußreicher, Kommunikationszusammenhänge zu untersuchen. D.h. zu erfassen, wer die gleichen Wertvorstellungen teilt, in der Interpretation der Realität übereinstimmt und durch welche Strategien die Mitglieder einer Gruppe diese Sicht füreinander verbindlich machen und sich gegenüber Außenstehenden abgrenzen.

Die analytische Regel, Prozesse zu erfassen, schützt den Forscher, die

Bedeutung einzelner Faktoren zu überschätzen oder ihnen die Bedeutung zuzuordnen, die in seinem Kommunikationszusammenhang gültig sind.

Es gibt eine Richtung in der Soziologie, die diesem unseren Interesse mehr entgegenkommt als die Schichttheorie. Es geht ihr auch um eine Einteilung der Gesellschaftsmitglieder in Schichten, aber das Zuordnungskriterium ist nicht die soziale Stellung einer Person, sondern der Kommunikationszusammenhang, an dem sie teilnimmt und der ihr die Deutung der sozialen Realität vermittelt. Gruppen, deren Mitglieder sich an gemeinsam interpretierten Symbolen, Wertvorstellungen und festgelegten Verhaltenserwartungen orientieren, bilden eine Subkultur. (4) Ihre Mitglieder stehen untereinander in ständiger Beziehung und grenzen sich gegenüber Außenstehenden durch Kommunikationsbarrieren ab.

Warum hilft uns das analytische Konzept "Subkultur" weiter? Wir haben bisher durch Aussagen wie "Arbeiterfamilie" und "bürgerliche Familie" auf die soziale Stellung hingewiesen. Solche Hinweise haben keinerlei erklärende Aussagekraft, weil sie die Vielfalt der Lebenssituationen und Kommunikationszusammenhänge zu erfassen nicht in der Lage sind, sondern unsere Wahrnehmung eher beengende, Stereotypen darstellen.

Für zwei Arbeiter, die denselben Arbeitsplatz teilen, kann dieser trotzdem unterschiedliche Bedeutung haben. Der Arbeiter, der gleichzeitig in der Gewerkschaft aktiv ist, gehört einer Gruppe an, in der die Erfahrungen am Arbeitsplatz gedeutet werden. Das Risiko, daß er die Belastungen zu Hause an den Kindern in Form von Zornausbrüchen auslebt, verringert sich, da er lernt, über die Ursachen und Folgen seiner Arbeitssituation nachzudenken. Seine Beziehungen in der Gewerkschaft haben Einfluß auf die Vorgänge in der Familie. Solche Zusammenhänge zu erfassen, ist unser Erkenntnisinteresse.

Diese Aufgabenstellung ist durch Forschungshandeln schwer zu bewältigen. Die Ursache dafür sind nicht nur der derzeitige Stand sozialwissenschaftlicher Theoriebildung und Methoden, sondern auch der soziale Wandel, der in diesem Kapitel behandelt wird. Er führt

zur Auflösung traditioneller Subkulturen und stellt dem, der seine Individualität zu entwickeln anfängt, vor die Aufgabe, sich die an seinen Bedürfnisorientierungen ansetzenden Beziehungen aufzubauen. Diese Auflösung gewohnter Kommunikationszusammenhänge macht uns erst bewußt, daß in der Gesellschaft bisher Gruppen nebeneinander gelebt haben, die sich in Weltsicht, Befriedigungsformen und Problemen grundsätzlich unterscheiden. Das Denkmodell der Subkultur ist ein wissenschaftlicher Versuch, diese Erfahrung der Fremdheit zu verarbeiten. Er findet zu einem Zeitpunkt statt, in dem der soziale Wandel traditionellen Subkulturen die Erfahrungsbasis entzieht und neue, wie die Jugendkultur, entstehen läßt, die den nationalen Rahmen sprengen und einen Begriff wie "Gesellschaft" als anachronistisch erscheinen lassen.

4.3. Wirtschaftliche Entwicklung als Ursache für Beziehungswandel

Der letzte Abschnitt zeigt, daß es zur Erklärung der Vorgänge in der Familie notwendig ist, auch die Beziehungen der Familienmitglieder außerhalb bei der Analyse zu berücksichtigen. Diese dienen der Befriedigung von Bedürfnissen oder, wie das Arbeitsplatzbeispiel zeigt, der Bewältigung von Problemen.

Die Auswahl der Probleme steht nicht im Belieben des Einzelnen. Es gibt eine Reihe von Problemen, die in jeder Gesellschaft anfallen. Je nach gesellschaftlichem Entwicklungsstand haben sie ihre spezifische Form und der Einzelne ist, entsprechend seiner sozialen Stellung, in unterschiedlicher Weise von ihnen betroffen. Je komplexer die Organisation einer Gesellschaft wird, umso schwerer fällt dem Einzelnen der Einblick in solche Problemzusammenhänge. Trotzdem hängen von der Bewältigung dieser Probleme auch seine Lebensbedingungen ab.

Viele resignieren bei dem Versuch, sich Einblick zu verschaffen und klagen über die Gesellschaft, die angeblich immer anonym und chaotischer wird. Werden ihnen Interpretationen der derzeitigen Probleme angeboten, dann werden sie häufig mit dem Vorwurf der Abstraktheit zurückgewiesen.

Die wachsende Komplexität unserer Gesellschaftsorganisation führt dazu, daß immer mehr Bereiche entstehen, die dem Einzelnen fremd sind und zu deren Einschätzung ihm aufgrund seiner begrenzten Erfahrungen die Bewertungsmaßstäbe fehlen. Berichte über solche Bereiche wirken auf ihn abstrakt, weil die Erfahrungsbasis fehlt. Daran ändert sich auch nichts, wenn der Andere zur Darstellung seiner Erfahrungen uns vertrauten Wortschatz benutzt. Trotzdem werden die Verhältnisse, die er beschreibt, für uns nicht einsehbarer. Dafür ein Beispiel: wir stellen fest, daß wir Jahr für Jahr für den Kauf von Grundnahrungsmitteln mehr Geld ausgeben müssen. Mit Recht folgern wir daraus, daß unser Geld von Jahr zu Jahr an Wert verliert. Aufgrund dieser Erfahrung, wissen wir mit dem Begriff "Inflation" etwas anzufangen und sind auch interessiert, etwas über die Ursachen dieser inflationären Entwicklung zu erfahren. Von den Unternehmern bekommen wir zu hören, daß die Lohnforderungen der Gewerkschaften die Preise in die Höhe treiben. Die Gewerkschaften kontern, daß die Profitsucht der Unternehmer die Preise eskalieren läßt. Die Regierung verweist auf die Folgen der Ölkriese und betont, daß wir im Vergleich mit anderen Staaten, dankbar sein dürfen, mit einer so geringen Inflationsrate davon zu kommen.

Angesichts der vielen, sich widersprechenden Meinungen ist der Einzelne unfähig, sich ein Bild von den Ursachen zu machen. Denn er kann nicht unterscheiden, welche Aussagen Realität widerspiegeln und welche, aus Eigeninteresse bestimmte Aspekte ausklammern. Was dieses Beispiel verdeutlichen sollte, ist, daß für den Einzelnen die Frage nach den Ursachen nicht zu klären ist, weil er keinen Einblick in die Bereiche hat, die die Preisentwicklung beeinflussen oder die Erfahrungsbasis in einem dieser Bereiche als Arbeiter oder Unternehmer so begrenzt ist, daß er daraus keine umfassenden Aussagen über die Bedeutung und den Zusammenhang zwischen diesen einzelnen Bereichen ableiten kann. Der Einzelne verfügt von seinen Erfahrungen her über keine Erklärungsmuster, die die Komplexität dieser Bereiche angemessen erfassen können. Trotzdem betreffen die Entscheidungen in diesen Bereichen direkt und indirekt seine Lebenssituation.

Nicht an dem Thema "Inflation" liegt es, daß viele Aussagen zu dieser Frage uns unverständlich sind, sondern an der Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft in immer mehr Teilbereiche, die es schwieriger macht, Zusammenhänge angemessen zu erfassen. Bei dem Versuch, die Ursachen des Problems zu bestimmen, wird uns die Komplexität unserer Gesellschaftsstruktur bewußt. Je einfacher eine Gesellschaft organisiert ist, umso leichter lassen sich auch die Ursachen von Problemen erfassen.

Dieser Zusammenhang soll an einem Beispiel aufgezeigt werden, das gleichzeitig vermittelt, wie neue Probleme sowohl einen Beziehungswandel widerspiegeln als auch auslösen:

ich war auf einer der Kanarischen Inseln, die noch kaum für den Tourismus erschlossen wurden. Haupteinnahmequellen sind Bananenanbau und Thunfischfang. Sie stellen die ökonomische Basis der Insel dar und ein Großteil der Anstrengungen und Überlegungen der Bewohner beziehen sich auf diesen Bereich. Wirtschaftliche Krisen können dort zwei Ursachen haben: einmal intern, wenn Anbau und Fischfang unbefriedigende Ergebnisse zeigen. Zum anderen, wenn trotz gesteigerter Leistungen aufgrund sinkender Weltmarktpreise das Einkommen zurückgeht. Wenn es um die Ursachen der internen Produktionsprobleme geht, dann können die Bewohner auf ihr Erfahrungswissen zurückgreifen. Den Schwankungen der Weltmarktpreise sind sie mehr oder weniger hilflos ausgeliefert. Da sie keinen Einblick haben, wer diese Preiskalkulationen beeinflußt und die Möglichkeiten, auf diese Instanzen einzuwirken, äußerst gering sind, erleben sie diese Absatzkrisen mehr oder weniger als Schicksal.

Mit dem Problem der Abhängigkeit von wirtschaftlichen Krisen versuchen die Einwohner fertig zu werden, indem sie ein starkes Solidaritätsgefühl untereinander entwickeln. Für den einzelnen verringert sich auf diese Weise die Angst, Notsituationen allein als geliefert zu sein. Seine Bindung an die Gemeinschaft spiegelt sich auch in seinem Selbstverständnis wieder. Man kennt und versteht sich auf der Basis der gemeinsamen Erfolge und Rückschläge bei der Bewältigung der wirtschaftlichen Schwierigkeiten. Sie stellen die zentralen Probleme der Insel dar.

Durch die ersten Touristen werden die Inselbewohner mit einem neuen Erfahrungsbereich konfrontiert. Während die meisten sich für das erste mit einer Zuschauerrolle begnügen, sind die Wirte gezwungen, ihr Verhalten zu überprüfen. Zuerst werden die Touristen wie Einheimische behandelt. Aber aus Mitteilungen der Gäste und der Einsicht in ihre finanziellen Verhältnisse bekommt der einzelne Wirt mit, daß sie bereit wären, für dieselben Leistungen bedeutend mehr zu zahlen. Als Mitglied der Dorfgemeinschaft hat sich der Wirt bei der Preisgestaltung bisher immer an der gemeinsamen Lebenssituation orientiert. Jetzt stellt er fest, daß er bei einer Personengruppe bedeutend mehr verlangen könnte, ohne dort mit Kritik oder Widerstand rechnen zu müssen. Diese Wahrnehmung stürzt ihn in einen Konflikt. Eine mögliche Lösung wäre eine Preisliste für die Einheimischen und eine für die Touristen. Dies widerspricht aber dem anerzogenen Gleichheitsempfinden. Als Kompromiß erhöht er die Preise so, daß sich die Einheimischen mit Protest begnügen und die Touristen weiterhin das Gefühl haben, billig davon zu kommen.

Die Entscheidung, die Preise zu erhöhen, zeigt, daß das Interesse an Profit Priorität gegenüber dem Wunsch, mit der Dorfgemeinschaft übereinzustimmen, bekommen hat. Es bleibt nicht bei diesem Konflikt.

Die neue Bezugsgruppe und ihre Bedürfnisorientierungen bewirken, daß auch die Einheimischen ihre Lebenssituation unter anderen Aspekten wahrnehmen. Der Besitzer des Fischergasthofes am Meer stellt fest, daß die Gäste für die Möglichkeit, aufs Meer zu sehen, gerne eine Mark mehr auf den Tisch legen. Er wird sich plötzlich eines Standortvorteils gegenüber dem Wirt im Dorf bewußt und an der unterschiedlichen Einkommensentwicklung erfahren sich beide plötzlich auch als Konkurrenten. Nicht, daß es Arme und Reiche gibt, ist das Neue an der Entwicklung, sondern daß man sich zunehmend im Gegensatz zu anderen versteht und sich nicht mehr auf die Dorfgemeinschaft als Ganzes bezieht.

In immer mehr Bereichen werden durch die Touristen traditionelle Beziehungen infragegestellt. Von dieser Entwicklung profitieren die

Einheimischen unterschiedlich und deshalb kommt es auch zu Auseinandersetzungen in der Frage, was der eingetretene Wandel für die Dorfgemeinschaft bedeutet und wie man auf ihn reagieren soll. Die am Tourismusgeschäft nicht beteiligt sind beklagen, daß die Preise steigen und die Jugend nichts anderes mehr im Sinn hat, als Geld zu verdienen. Die, denen die neue Entwicklung zugutekommt, verweisen auf die steigenden Geldeinnahmen, die unabhängiger machen von den wirtschaftlichen Krisen im Bananenanbau und Fischfang. Fortschritt ist für sie gleichbedeutend mit wachsendem materiellem Reichtum.

Das Dorf bekommt eine Bank. Jugendliche werden zur Ausbildung in das Land, aus dem die Touristen kommen, geschickt und bringen nicht nur Sprachkenntnisse mit, sondern auch neue Bedürfnisorientierungen. In der Nähe der Kirche wird ein Kino mit Flipperautomaten und einer Musikbox im Vorraum eröffnet. Und wie weitgehend sich bereits die Beziehungen gewandelt haben, wird den alten Dorfbewohnern besonders am Sonntagnachmittag bewußt. Dort gehen an der Küste nicht mehr die Jungen und Mädchen in Gruppen getrennt spazieren und begnügen sich mit einem (frechen) Zuruf. Machtlos muß die ältere Generation zusehen, wie sich ungehindert Paare bilden. Die Dorfgemeinschaft hat ihre regulierende Kraft verloren und das daraus resultierende "Chaos" nützen die Einzelnen zur Verfolgung ihrer persönlichen Interessen.

Das bisher überschaubare Leben auf der Insel gliedert sich in immer mehr Teilbereiche auf und da diese der Befriedigung unterschiedlicher und z.T. gegensätzlicher Bedürfnisorientierungen dienen, entstehen eine Reihe von neuen Problemen. Diese lassen sich durch ein Einlassen auf die Eigenperspektive der Beteiligten nur noch beschränkt erfassen, da es kaum noch Inselbewohner gibt, die einen Einblick in alle ablaufenden Vorgänge haben. Sich in die neuen Probleme einzuarbeiten, wird bald auch hier Aufgabe einer neuen Berufsgruppe, der Wissenschaftler, werden. Die Gesellschaft stellt Menschen vom alltäglichen Handlungsdruck frei und gibt ihnen den Freiraum, die anfallenden Probleme zu studieren und sich einen

Einblick in die Zusammenhänge zu verschaffen. Neue Perspektiven, die Einsichten verschaffen und mit den Alltagsperspektiven der anderen wenig gemeinsam haben, werden entwickelt.

4. Kennzeichen wirtschaftlicher Entwicklung (5):

Was beim Vergleich zwischen unserer Gesellschaft und der Kanarischen Insel auffällt ist der unterschiedliche Entwicklungsstand. Wirtschaftliche Krisen können dort noch so bedrohlich werden, daß einzelne Familien gezwungen sind, auszuwandern, weil ihr Existenzminimum nicht mehr gesichert ist. Wir sprechen bereits von wirtschaftlicher Krise, wenn eine weitere Verbesserung des Lebensstandards, an die wir uns gewöhnt haben, nicht mehr garantiert ist.

Der Tourismus bedeutet deshalb für die Kanarischen Inselbewohner eine Absicherung ihrer materiellen Existenzgrundlage und eine Verbesserung ihres Lebensstandards. Denn die Touristen sind bereit, für Dinge zu zahlen, die für die Einwohner selbstverständlich sind: Sonne, Luft, Strand, Berge, Wasser. Gleichzeitig bringen die Touristen aber Ansprüche mit, die sich nur durch neue Leistungen auf Seiten der Inselbewohner befriedigen lassen. Sie erwarten fließendes Wasser auf den Zimmern. Elektrisches Licht wird genauso vorausgesetzt wie eine leicht erreichbare Toilette. Sie beklagen sich über den Müll am Strand und daß die Wege kaum oder unzureichend gekennzeichnet sind. Eine weitere Steigerung des Einkommens hängt deshalb davon ab, ob diese Leistungen erbracht werden können.

Da der Wirt nicht das Geld besitzt, um diese Leistungen vorfinanzieren zu können, geht er auf die Bank. Daß es eine Bank gibt, ist ein Anzeichen dafür, daß die Gesellschaft bereits über das Problem ihrer Existenzsicherung hinaus ist und (überflüssige) Mittel zur Verfügung hat, um die Befriedigung ihrer Bedürfnisse längerfristig anzugehen. Geld allein nützt wenig, wenn die fehlen, die die anfallenden Leistungen erbringen können. Da die Touristen einen bisher auf der Insel unbekannten Wohnkomfort verlangen, müssen die Ortsansässigen Handwerker

ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern. Es erweist sich als sinnvoll, daß nicht jeder alles zu lernen versucht, sondern, daß man sich spezialisiert und einander zuarbeitet. Auch die Ausbildung der Lehrlinge kann man nicht mehr nebenher betreiben, da dies den Arbeitsablauf behindern würde. Deshalb werden sie gezielter als bisher auf bestimmte Tätigkeiten vorbereitet.

Angesichts der vielen neuen Aufgaben geht es dem Wirt ähnlich wie dem Handwerker. Er beschließt, nur noch ab und zu in der Küche zu kochen, für die Theke jemanden anzustellen und die Beaufsichtigung der Hausarbeiten seiner Frau zu überlassen. Er beschränkt sich auf die Regelung der finanziellen Angelegenheiten und seine Mitarbeit im Gemeinderat. Wenn er dann noch einmal den Gästen zuliebe am Herd steht und ihnen persönlich ein spezielles Fischgericht serviert, dann kommt er zwar den Gästen in ihrer Vorstellung von dem einfachen und natürlichen Leben auf dem Lande entgegen, täuscht sie aber über die Entwicklung, die eingang gekommen ist. Denn auch auf der Insel werden immer mehr Aufgaben arbeitsteilig angegangen und muß immer mehr Arbeitsenergie darauf verwandt werden, diese unterschiedlichen Leistungen zusammenzubringen bzw. auszutauschen. Der Vorteil der Spezialisierung besteht darin, daß insgesamt mehr Mittel zur Bedürfnisbefriedigung zur Verfügung stehen als es der Fall wäre, wenn jeder auf möglichst viele Bedürfnisse einzugehen versucht.

Wirtschaftliche Entwicklung resultiert also aus folgenden Bedingungen: es müssen Leistungsmittel (Kapital) zur Verfügung stehen, die nicht mehr für den unmittelbaren Lebensbedarf benötigt werden. Diese ermöglichen es, die Bedürfnisbefriedigung längerfristig anzugehen und Mittel zur Erreichung geplanter Ziele zu investieren. Angesichts der Ansprüche, die differenzierter und vielfältiger werden, erweist es sich als zweckmäßig, sich in den Leistungen zu spezialisieren und die Einzelserträge untereinander auszutauschen. Das Bedürfnisniveau einer Gesellschaft läßt sich deshalb am Grad der Ausdifferenzierung der Berufsstruktur ablesen.

Der Wandel der Berufsstruktur verändert auch die Beziehungen zueinander. So steht z.B. unser Wirt, der die Zahl seiner Gästezimmer erweitert hat, vor der Frage, ob er die Zimmereinrichtung von dem Handwerksmeister am Ort, der alles noch in Eigenregie herstellt und deshalb entsprechende Preise verlangen muß, beziehen soll oder von der Möbelfabrik auf der anderen Seite der Insel, die arbeitsteilig produziert und deshalb preisgünstiger liefern kann. Zwei Bedürfnisse sind nicht miteinander zu vereinbaren: die bisherige Beziehung zu dem Handwerker aufrechterhalten und die notwendige Möbelgarnitur preisgünstig einzukaufen. Die Entscheidung für wirtschaftliches Einkaufen und damit für die Möbelfabrik ist umso wahrscheinlicher, je spezifischer die Kontakte zu den einzelnen Dorfbewohnern bereits geworden sind. Wenn der Handwerksmeister nicht mehr in die Wirtschaft unseres Wirtes kommt, weil ihm die vielen Touristen auf die Nerven gehen und er im Gemeinderat gegen eine Ausweitung der Übernachtungsmöglichkeiten wettet, weil er durch die Überfremdung die einheimische Moral bedroht sieht, dann hat der Wirt keine Schwierigkeiten, auch seine Beziehung zum Handwerker unter rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu planen. Der Ertrag, den ihm diese Beziehung bringt, lohnt keinen Aufwand mehr. Die jetzt offen werdenden Interessengegensätze gehen sogar soweit, daß jeder den Einfluß des anderen einzuschränken versucht. Der Wirt hat es in dieser Auseinandersetzung leichter, weil er den "Zeitgeist" hinter sich hat. Nichts anderes ist damit gemeint als daß sich immer mehr Menschen in ihrem Handeln an dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit orientieren und das Bedürfnis nach mehr materiellen Reichtum gegenüber dem Wunsch, die Zustimmung des Dorfes zu haben, Priorität bekommt.

Die neue Entwicklung, die wir als Aufgliederung der Gesellschaft in immer mehr Teilbereiche beschrieben haben, wird von dem Einzelnen zwischneidig erlebt. Trotz des Zuwachses an materiellen Wohlstand überwiegen in seinem Bewußtsein die negativen Seiten. In einer traditionellen Gesellschaft gibt es keine Diskussion um den Lebenssinn. Durch den täglichen Umgang miteinander machte eine Generation für die andere ihre Lebensform verbindlich und der selbst in solchen

Gesellschaften stattfindende Wandel verlief so langsam, daß Veränderungen kaum bewußt wurden. Man konnte den Kindern völlige Freiheit lassen und man konnte sie von klein auf mit Leistungsanforderungen konfrontieren: unabhängig davon kam ein Zeitpunkt, von dem an die Kinder widerspruchslos die gesellschaftlich festgelegte Rolle von Erwachsenen zu spielen hatten. (6)

Obwohl es auch in unserer Gesellschaft eine verbindliche Vorstellung von Erwachsensein gibt und eine Vielzahl von Regelungen, denen sich der Einzelne unterwerfen muß: das Neue an der Situation ist, daß solche Vorstellungen und Regelungen nicht durch Umgang mit persönlich Bekannten verbindlich gemacht werden, sondern von anonymen Einrichtungen wie Presse, Fernsehen, Polizei, Justiz ausgehen. Neu ist auch, daß diese Vielzahl von Anforderungen, denen wir in unseren unterschiedlichen Beziehungen ausgesetzt sind, sich nicht automatisch zu einem Sinn zusammenaddieren, sondern diese Leistung der Einzelne zu erbringen hat. Die Abhängigkeit von immer mehr Beziehungen einerseits und die Erfahrung, daß jede dieser Beziehungen nur noch spezielle Bedürfnisse abdeckt, führt dazu, daß man die zunehmende Komplexität als belastend erlebt und sich nach jenen überschaubaren Verhältnissen zurücksehnt, in denen man sich in jede Beziehung voll einbringen konnte.

Dieses Unbehagen resultiert aus den Leistungen, die dem Einzelnen aufgrund des eingetretenen Wandels abverlangt werden. Es ist nicht mehr möglich, in den Erwartungen seiner Umwelt bruchlos aufzugehen. Diese müssen einmal auf die eigenen Bedürfnisorientierungen bezogen werden. Zum anderen muß man ständig überprüfen, ob die Erwartungen, die man sich gestern zu eigen gemacht hat, nicht durch neue Entwicklungen inzwischen schon wieder überholt sind. Die eigenen Verhaltensmöglichkeiten müssen entsprechend den neuen Verhältnissen ausdifferenziert und zu bisherigen Verhaltensmustern auf Distanz gegangen werden.

Aufgrund dieser Belastungen werden die Vorteile kaum wahrgenommen. Einmal gäbe es ohne Arbeitsteilung und Spezialisierung nicht den materiellen Reichtum und die Fachkenntnis, auf die wir heute zurück-

greifen können. Zwar muß ich meine Ansprüche an Einzelne begrenzen und kann z.B. beim Chirurgen nicht auch noch Rat für meine seelischen Probleme verlangen; gleichzeitig schützt mich die Spezialisierung auch vor übersteigerten Erwartungen anderer. Ein Mathematiklehrer muß nicht auch noch einen moralisch einwandfreien Lebenswandel demonstrieren oder bei den Schülern auf Staatsverbundenheit hinarbeiten. Wo Einzelne oder Behörden noch solche umfassenden Erwartungen durchzusetzen versuchen, müssen sie zunehmend mit Kritik in der Öffentlichkeit rechnen.

Setzen wir uns mit einem anderen Aspekt dieser Entwicklung auseinander. Aufgrund der zunehmenden Aufgaben ist der Wirt auf die Mitarbeit anderer angewiesen. Er hat keine Schwierigkeiten, für die Tätigkeiten im Haus Arbeitskräfte zu finden, da die zum Kochen und Saubermachen notwendigen Qualifikationen fast jede Frau im Dorf beherrscht. Da es im Dorf kaum Verdienstquellen gibt, sind sehr viele Frauen an dieser Tätigkeit interessiert und deshalb kann der Wirt die Arbeitsbedingungen, und die Höhe der Bezahlung mehr oder weniger diktieren. Bei seinen niedrigen Löhnen muß er kaum mit dem Protest der Dorfgemeinschaft rechnen, da die Frauen in der Öffentlichkeit keine Rolle spielen und die tonangebenden Männer Frauenarbeit gering einschätzen.

Von seinem wachsenden Einkommen hat der Wirt zwei Häuser von Familien, die in einer der früheren Wirtschaftskrisen nach Australien ausgewandert waren, aufgekauft. Er möchte sie zu Gasthäusern ausbauen und da er inzwischen erkannt hat, daß die von den einheimischen Handwerkern entworfenen Zimmer den Ansprüchen der Gäste nicht voll gerecht werden, beschließt er, beim Ausbau der neu gekauften Häuser einen Architekten hinzuzuziehen. Da es auf der Insel erst einen gibt und dieser zur Zeit sehr gefragt ist, kann dieser dem Wirt Forderungen stellen und seine Entlohnung aushandeln.

Vergleicht man die Beziehung Wirt zu Architekt mit der Wirt zu Hausangestellten, dann fällt auf, daß die Macht ungleich verteilt ist. Unter Macht soll hier die Chance verstanden werden, dem anderen die Bedingungen, unter denen gearbeitet wird, vorzuschreiben. Der

Architekt hat weitaus mehr Einfluß auf seine Arbeitsbedingungen, weil die Leistungsmittel, über die er verfügt und die seine Qualifikation ausmacht, zur Zeit kaum angeboten wird. Er hat ein Mittel in der Hand, auf das der Wirt zur Befriedigung seiner Interessen angewiesen ist.

Jedes Mittel, mit dem sich ein Bedürfnis befriedigen läßt, kann als Leistung angeboten werden. Ihr Wert hängt davon ab, wie zahlreich dieses Mittel angeboten wird und wie leicht es ist, in seinen Besitz zu gelangen. So kann der Wirt Hausfrauentätigkeit gering bewerten, weil sie vielfach angeboten wird.

Daß der Wert von der Qualifikation allein nicht abhängt, sondern auch vom Angebot, zeigen die trotz der derzeitigen hohen Arbeitslosen- zahl langen Stellenlisten in den Tageszeitungen. Diese verlangen vom Bewerber meist nur geringe Qualifikationen, muten ihm aber eine monotone und meist mit Schmutz verbundene Tätigkeit zu. Daß sich auf solche Anzeigen hin vorwiegend ausländische Arbeiter melden und nicht Deutsche, zeigt, wie sich bei den Einheimischen durch den wirtschaftlichen Aufschwung auch die Ansprüche an einen Arbeitsplatz gewandelt haben. Es geht nicht mehr nur darum, Geld zu verdienen, sondern in einem sauberen Beruf finanziell weiterzukommen. Durch die Zulassung ausländischer Arbeiter erspart sich unser Wirtschaftssystem, dieser neuen Bedürfnisorientierung Rechnung zu tragen. Denn ohne das ausländische Arbeitskräfteangebot, müßten schmutzige und unangenehme Tätigkeiten entweder durch finanzielle Anreize besonders attraktiv gemacht oder durch Maschinen erledigt werden.

Die bisherige Darstellung zeigt, daß vom wirtschaftlichen Aufschwung die Inselbewohner in unterschiedlichem Ausmaße profitieren. Im Vorteil sind Personen wie der Wirt, deren Angebot gefragt ist. Indem er auf die Nachfrage differenzierter einzugehen versucht, tritt er als Arbeitgeber für andere auf und damit erweitert sich der Kreis derer, die von den Touristen, wenn auch indirekt, profitieren. Auf diesen Aspekt verweisen die, die im Gemeinderat den Tourismus als Geldquelle für alle darstellen. Sie verschweigen, daß Profit und Lasten ungleich verteilt sind. Nicht nur die Lebensmittel werden aufgrund der gesteigerten Nachfrage teurer. Die

Verbesserung der hygienischen Einrichtungen und die Einführung von elektrischem Licht müssen vom ganzen Dorf bezahlt werden. Weiter gibt es eine Personengruppe, die von den traditionellen Einkünften aus Bananenanbau und Thunfischfang lebt und deren Einkommen im Vergleich zu denen, die am Tourismusgeschäft beteiligt sind, nur langsam ansteigt.

Wer aber, wie der Wirt, den Einstieg ins Tourismusgeschäft geschafft hat, kann seine Einkünfte überproportional steigern. Da er nur einen Teil des Einkommens zur Sicherung seines Lebensstandards benötigt, kann er den Rest in weitere gewinnträchtige Aktivitäten wie den Kauf von Häusern und deren Ausbau investieren. Er kann sogar weitaus großzügiger investieren als es seine eigenen Mittel erlauben, da die Bank ihm aufgrund des schon vorhandenen Besitzes weitere Mittel zur Verfügung stellt. Obwohl die einsetzende wirtschaftliche Entwicklung das Lebensniveau allgemein hebt, profitieren die einzelnen Gruppen in einer Gesellschaft in unterschiedlicher Weise davon.

4.5. Wirtschaftliche Entwicklung als Ursache neuer Probleme

Der vorherige Abschnitt sollte uns mit Hilfe eines überschaubaren Beispiels die Begriffe und Denkmodelle liefern, mit deren Hilfe sich eine so komplexe Gesellschaftsstruktur wie die unsere erfassen läßt. Wir haben in Auseinandersetzung mit Sozialisationsprozessen gesehen, daß mangelhafte Befriedigung grundlegender Bedürfnisse verhindert, daß sich zusätzliche Bedürfnisorientierungen und damit eine komplexe Bedürfnisstruktur bilden. Diese Aussage läßt sich auch auf Gesellschaftssysteme übertragen. Eine Ausdifferenzierung der Mittel der Befriedigung und damit der Leistungen tritt ein, wenn die Gesellschaft ihre materielle Existenzgrundlage gesichert hat und sie darüber hinaus Mittel zur Verfügung hat, die sie nicht aufbraucht, sondern gezielt zum Aufbau neuer Leistungsstrukturen einsetzen kann. Die Entscheidung einer Gruppe, die erarbeiteten Mittel nicht sofort zu verbrauchen, sondern in neue Projekte zu investieren, ist Voraussetzung wirtschaftlicher Entwicklung. Als effektivster Weg, die Leistungen eines Wirtschaftssystems zu verbessern, hat sich herausgestellt, arbeitsteilig zu produzieren und die Produkte untereinander auszu-

tauschen. Um diesen Austausch sicherzustellen, sind neue Einrichtungen erforderlich. Gesellschaft wird durch die zunehmende Arbeitsteilung komplexer. Der Erfahrungsbereich des Einzelnen liefert diesem keine Einsicht mehr in den Sinn und die Funktion der einzelnen Teilsysteme und so kommt es, daß er sich den Anforderungen aus diesen Systemen hilflos ausgeliefert fühlt und ihm Gesellschaft als Zwangsapparat bewußt wird.

Die Kehrseite der Arbeitsteilung und Spezialisierung ist eine wachsende gegenseitige Abhängigkeit. Obwohl der Entscheidungsreich des Einzelnen zurückgeht und er deshalb gezwungen ist, zur Lösung seiner Aufgaben auf andere zurückzugreifen und damit deren Interesse zu berücksichtigen, ist die Folge dieser Entwicklung nicht automatisch eine zunehmende Entmachtung der Beschäftigten zugunsten der Unternehmensleitung. Diese sieht sich ebenfalls einem Zwang zu Spezialisierung unterworfen. Der freie Unternehmer, der früher für Produktfestlegung, Einkauf, Planung, Arbeitseinsatz zuständig war, wird durch ein Management abgelöst, in dem diese Aufgaben arbeitsteilig angegangen werden. Diese sind nicht nur auf Absprache untereinander angewiesen, sondern sind von der Mitarbeit untergeordneter Stellen abhängig. Der Ausfall einer spezialisierten Einheit kann den ganzen Produktionsprozeß zum Erliegen bringen.

Neben der Tendenz der zunehmenden Arbeitsteilung läßt sich feststellen, daß die Leistungsmittel sich zunehmend konzentrieren. War die Konkurrenz zwischen Einzelnen am Anfang ein starker Motor wirtschaftlicher Entwicklung, so zeigt der weitere Verlauf, daß in dem Ausmaß, in dem sich die ökonomischen Mittel bei den konkurrenzfähigsten Einrichtungen ansammeln, die Konkurrenz außerkraft gesetzt wird und sich Monopole bilden. Wirtschaftliche Macht geht auf einige wenige Konzerne über. Ähnlich wie der Prozeß der Spezialisierung können Monopolbildung und Konzentration nicht einfach mit Entmachtung immer größerer Teile der Beschäftigten gleichgesetzt werden. Vielmehr geht der Aufbau einer marktherrschenden Stellung parallel mit einer Ausdifferenzierung und

Verlängerung innerbetrieblicher Hierarchien. Obwohl der Präsident von Unilever inzwischen den Waschmittelmarkt beherrscht, ist seine Stärke innerbetrieblich und gesamtgesellschaftlich gesehen bedeutend begrenzter als etwa die Stellung des Unternehmers Krupp zu Beginn der Industrialisierung. Die zunehmende Reichweite eines Wirtschaftsbereiches bedeutet nicht automatisch einen zunehmenden Machtzuwachs. (7)

Diese innerbetriebliche Entwicklung hat Parallelen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. So wird im politischen Bereich versucht, die Bundeskompetenzen auszubauen. Dagegen gibt es starke Widerstände von Seiten der Länder. Doch die wachsenden Aufgaben, vor die uns Bildungsprobleme, Umweltschutz, Gesundheitsfürsorge stellen, sind nur von Spezialisten mit den entsprechenden Einrichtungen zu bewältigen. Da ein einzelnes Land finanziell dazu nicht in der Lage ist, fallen dem Bund aufgrund seiner größeren finanziellen Möglichkeiten immer mehr Entscheidungskompetenzen zu.

In den einzelnen Bundesländern ist derselbe Prozeß zu beobachten. Es werden ebenfalls größere Verwaltungseinheiten geschaffen. Der Bürger muß, um eine Genehmigung zu bekommen, in die nächste Kreisstadt fahren und da der entscheidungsberechtigte Beamte selten persönlich bekannt ist, vollzieht sich der Entscheidungsvorgang formalisierter als früher und damit für den Betroffenen anonymer. Er fühlt sich verwaltet. Der Bürger klagt, daß sich die Behörden ständig vermehren. Und da sich die Erledigung seiner Probleme aus seiner Sicht komplizieren, schließt er aus dieser Erfahrung auf eine allgemeine Leistungsineffizienz der Behörden.

Nun bestehen in einer Gesellschaft wirtschaftlicher und staatlicher Bereich nicht einfach nebeneinander und es ist deshalb wichtig, die Verflechtung zwischen diesen Bereichen zu untersuchen. Wir leben in einer Gesellschaft, in der das Privateigentum an Produktionsmitteln vorherrscht und diese Form des Wirtschaftens rechtlichen Schutz genießt. Private Unternehmer verweisen, wenn es um die Rechtfertigung dieser Form freien Wirtschaftens geht,

auf den Ausstoß an Konsumgütern, der sich in diesen Gesellschaften feststellen läßt und der zu einer allgemeinen Anhebung des Lebensstandards geführt hat. Sie argumentieren, daß ein Unternehmer nur dann Gewinne machen kann, wenn er sich an den Bedürfnissen des Marktes orientiert und diese Bedürfnisse zu seinem Produktionsziel macht. Der Kritik an Unternehmerwillkür setzen sie das Argument entgegen, daß der Zwang der Marktorientierung garantiere, daß die Wünsche des Konsumenten in die Bestimmung der Produktionsziele eingehen. Staatliche Eingriffe in Wirtschaftsabläufe erscheinen deshalb zugleich als Verstoß gegen das Gemeinwohl.

Es zeigt sich aber, daß Unternehmer dann gegen staatliche Interventionen nichts einzuwenden haben, wenn Wirtschaftsbereiche unrentabel arbeiten und bei freier Konkurrenz kein Gewinn mehr möglich ist. Ein solcher Bereich war bei uns nach dem Krieg die Landwirtschaft, die weit mehr Güter produzierte als auf dem Markt nachgefragt wurde und wo eine Beibehaltung des Marktmechanismus Preise zur Folge gehabt hätte, die weit unter den Produktionskosten gelegen wären. Der Staat verschaffte den Bauern über garantierte Preise eine Art Schonraum und versuchte durch Subventionen zu erreichen, daß die in diesem Bereich überflüssigen Arbeitskräfte in andere Bereiche abwanderten, in denen Arbeitskräftemangel herrschte. Hätte man in diesem Bereich weiterhin Konkurrenz zugelassen, dann hätten mit der Zeit zwar die leistungsfähigsten Bauern sich durchgesetzt, aber die anderen Bauern, die durch den Wettkampf aus der Berufslaufbahn geworfen worden wären, hätten gesellschaftspolitisch ein äußerst gefährliches Konfliktpotential dargestellt. Deshalb haben nach dem Krieg die Unionsparteien diesen für sie wichtigen Stimmenanteil gesichert, indem sie durch Gesetze für diese Bevölkerungsgruppe das Prinzip der freien Marktwirtschaft aufhoben. Die Stillegung des Marktmechanismus und die Rolle des Staates als Abnehmer erlaubten es, einen Strukturwandel einzuleiten, der von den Betroffenen zwar immer noch als Existenzkrise erlebt wird, dessen politische Brisanz

aber begrenzt blieb. Die Pazifizierung der Bauernschaft bezahlte der Steuerzahler nicht nur mit Subventionen in Milliardenhöhe, sondern auch über hohe Preise für Grundnahrungsmittel.

Ein weiteres Beispiel ist die "Sanierung" des Ruhrkohlebergbaus. Aufgrund der veränderten Energienachfrage war das Geschäft in diesem Bereich für die Unternehmer zusehends uninteressant geworden. Eine zu rapide Stillegung der Arbeitsplätze mit ihren sozialen Folgen für die betroffenen Arbeiter hätte ebenfalls eine Krise auslösen können, die die politische Führung bedroht hätte. Wieder wurde auf Kosten der Steuerzahler ein Berufsstand den Wettbewerbsbedingungen entzogen. Nicht nur sahen die Unternehmer in solchen Eingriffen keinen Verstoß gegen die freie Marktwirtschaft. Die Unternehmen versuchen vielmehr zunehmend das Interesse des Staates an der Entschärfung wirtschaftlicher Krisen gewinnträchtig auszunutzen. So sah sich schon manche kommunale Behörde durch die Androhung eines ortsansässigen Unternehmens, es könne angesichts wirtschaftlicher Schwierigkeiten die Arbeitsplätze nicht mehr garantieren, gezwungen, Steuerrückstände dieses Unternehmens zu stunden oder sogar zu erlassen. Nicht nur solche Entlassungsversuche bringen die jetzige Wirtschaftsordnung in Mißkredit.

Der Nachteil einer am Privatgewinn orientierten Wirtschaft wird auch an dem Problem der Grundlagenforschung deutlich. Grundlagenforschung erfordert hohe Investitionen, deren Nutzen in Form von neuen Leistungen zu Beginn schwer abzuschätzen ist. Deshalb gehen privatwirtschaftliche Unternehmen diese Aufgabe nur zögernd an. Vielmehr schiebt man sie dem Staat zu und stellt die Erweiterung unserer Grundlagenkenntnisse als nationales Anliegen dar. Die Ergebnisse sollen dann allen zugutekommen, was in der Praxis aber nichts anderes bedeutet als daß die Privatwirtschaft sie für die Herstellung neuer Produkte verwenden kann. Während kapitalistische Unternehmen dem Staat Aufgaben zugestehen, wenn es um die Kosten wirtschaftlicher Entwicklung geht, soll er an den Gewinnen nicht

beteiligt werden. Diese Form der Aufgabenteilung ist aber für ein Staatswesen, ebenfalls einem Leistungszwang unterliegt, auf die Dauer nicht tragbar. Die unterschiedlichen Interessen führen je nach politischer Führung zu unterschiedlichen Konflikten. Konservative Parteien, die meist unternehmerfreundlich sind, arbeiten auf Entscheidungen hin, die die Warnung von einer schleichenden Verstaatlichung der "freien" Wirtschaft überflüssig machen. In einer solchen politischen Konstellation ist es aber den Gewerkschaften leichter möglich, durch ihre Forderungen zu einer Eskalation der Konflikte, die in der widersprüchlichen Leistungsfähigkeit der jetzigen Wirtschaftsordnung liegen, beizutragen. Sind Parteien wie die Sozialdemokraten an der Regierung, die mehr an den Interessen der Gewerkschaften orientiert sind, dann versuchen die Unternehmer durch eine Eskalation des Konfliktstoffes von ihrer Seite diese Regierung in eine Krise zu stürzen.

Staatliche Eingriffe in die Wirtschaft hat es schon immer gegeben.

(8) Aber sie bestanden meist darin, die Wettbewerbsbedingungen der in einer Gesellschaft wirtschaftlich jeweils mächtigen Gruppe zu verbessern. Von der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit hing zugleich der finanzpolitische Spielraum des Staates ab. In den Industrienationen garantierte der steigende Konsum ein anwachsendes Steueraufkommen. Durch die Ausweitung der Konsummöglichkeiten gelang es der politischen Führung, weite Bevölkerungskreise für die jetzige politische Ordnung zu gewinnen.

Die Integrationswirkung von Wohlstand läßt aber aus mehreren Gründen nach. Einmal geht all das, was wir in unserer Wohlstandsphase an Konsumgütern produziert haben, auf Erfindungen und Entdeckungen zurück, die mindestens schon dreißig Jahre alt sind. In welche Richtung eine Produktionsausweitung in der Konsumgüterindustrie gehen soll, ist zur Zeit selbst in bisher so zukunfts-sicheren Zweigen wie der Elektroindustrie nicht abzusehen. Für kostenintensivere Produktionen wie Computer, Kernkraftwerke kommt die Mehrheit der Bevölkerung als Abnehmer sowieso nicht infrage. Mit dem Hinweis, daß verringerter Absatz Arbeitsplatz einbußen

bedeuten, soll der Staat gezwungen werden, verstärkt als Auftraggeber aufzutreten, bei gleichzeitig unveränderten Entscheidungsstrukturen in der Wirtschaft. Die Unternehmen möchten weiter bei ihren betriebsinternen Berechnungen von Wirtschaftlichkeit bleiben und z.B. die Kosten, die sich aus der Produktionsform für die Umwelt ergeben, auf den Staat abwälzen.

Der Staat steht vor einem Dilemma. Einesteils soll er steigenden Wohlstand und Vollbeschäftigung garantieren. Von daher ist er an der Stabilisierung bestehender wirtschaftlicher Verhältnisse interessiert. Gleichzeitig sieht er, daß diese am kurzfristigen Bedarf orientiert sind und Aufgaben, die das wirtschaftliche Wachstum von morgen sichern, nur unzureichend angegangen werden. Die Nebenkosten dieser Produktionsform wie Krankheit durch Arbeitsstress, Umweltverschmutzung, Zerstörung unersetzbarer Rohstoffe wachsen unproportional zu den durch den Arbeitseinsatz hergestellten Befriedigungsmitteln. War bisher allgemein akzeptiert, daß sich am Bruttosozialprodukt der Reichtum einer Gesellschaft ablesen läßt, so wird dieser Index zunehmend problematisiert. Denn es werden Arbeitsleistungen als produktiv ausgegeben, die aufgewandt werden müssen, um die zuvor produzierten Schäden und Fehlentwicklungen wieder zu beseitigen. Statt weiter davon auszugehen, daß eine Steigerung der Leistungen automatisch einen Produktivitätszuwachs bedeutet, kann man fragen, warum in unserer Wohlstandsgesellschaft der Arbeitsaufwand noch so groß sein muß, um die materiellen Grundbedürfnisse sicherzustellen.

Da die Nachteile dieser Wirtschaftsordnung, wenn auch indirekt, in Form von schlechter Luft, verschmutzten Seen, an den Autos erstickender Städte, von immer mehr Gesellschaftsmitgliedern erfahren werden, ist es möglich, mit dem wachsenden Unbehagen einen Legitimationszwang in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu erzeugen. (9) Unternehmer sehen sich gezwungen, die soziale Funktion von Eigentum zu betonen. Sie machen sich zum Anwalt einer gesunden Umwelt und bieten an, mit ihren Leistungen die Probleme zu lösen, die sie durch ihre Produktionsform zuvor mitgeschaffen.

haben. Staatliche Stellen reagieren widersprüchlich. Sie versuchen die Verluste privater Unternehmen, die aus ihrer nachlassenden Leistungsfähigkeit resultieren, durch Subventionen aufzufangen, um die Zahl der Arbeitslosen zu begrenzen. Gleichzeitig versuchen sie durch neue Gesetze, die Unternehmen für die Folgen ihrer Produktion haftbar zu machen. Sie erschweren die Bedingungen, unter denen Produkte auf den Markt kommen können.

Ein Beispiel von vielen ist die Situation im medizinischen Bereich. Eimal explodieren dort die Kosten bei gleichzeitiger mangelhafter Leistungsfähigkeit. Von der Bevölkerung sieht sich der Staat zunehmend für diesen Zustand haftbar gemacht. Er gibt dem durch das leichtfertige Experimentieren der Pharmaindustrie mit Medikamenten erzeugten Mißtrauen eine politische Spitze, indem er das Arzneimittelgesetz erheblich verschärft. Dadurch steigen in diesem Wirtschaftszweig die Kosten bei gleichzeitig verringerten Gewinnmöglichkeiten. Die Nachfrage nimmt auch ab, weil die Krankenkassen mit ihren begrenzten Mitteln zunehmend sparsamer umgehen müssen. Der Kostenaufwand für Einrichtungen wie Krankenhäuser, staatliche Gesundheitsfürsorge nimmt zu. Gleichzeitig muß der Staat feststellen, daß die Mehrheit der Ärzte nur bereit ist, sich in Gebieten niederzulassen, die ein hohes Einkommen sichern und außerdem von der Wohnlage her attraktiv sind. Ganze Vorstadtviertel sind deshalb medizinisch unterversorgt. Sehen die Politiker dieser Entwicklung tatenlos zu, dann erhöhen sich die Einflußchancen radikaler Gruppen in diesen Gebieten und die Autorität bestehender Einrichtungen wird durch die Konflikte zusehends infrage gestellt. Der Staat sieht sich zum Handeln gezwungen und da er an kostensparenden Lösungen interessiert ist, bekommen Experimente eine Chance, die leistungseffektiv, von ihren Trägern aber oft mit einem systemüberwindenden Anspruch initiiert werden. (10)

Die widersprüchliche Situation erzeugt einander widersprechende Theorien. Verweisen die einen auf die zunehmende Staatstätigkeit im Wirtschaftsbereich und folgern daraus auf einen schleichenden Verfall der freien Wirtschaft und des Unternehmereinflusses, so lesen andere aus dieser Entwicklung eine zunehmende Vereinnahmung

des Staates durch Unternehmerinteressen ab. Argumentieren die einen, daß die Sozialaufgaben wie Bildung, Gesundheit immer mehr staatliches Engagement erfordern, so verweisen andere auf die geringe Leistungseffizienz staatlicher Bürokratien und fordern mehr Raum für Privatinitiativen. Problematisieren die einen den Konsumzwang in unserer Gesellschaft und die künstlich erzeugten Verschleißerscheinungen bei Gütern und leiten daraus die Forderung nach einer gesellschaftlich geplanten Produktion ab, so verweisen andere auf den Ostblock, wo kostspielige Planungsbehörden nur unzureichend in der Lage sind, auf den Bedarf zu reagieren und der allgemeine Lebensstandard erheblich niedriger ist als in kapitalistischen Ländern. Sehen die einen im Ostblock durch die Wiedereinführung von Marktmechanismen und individueller Leistungsanreize eine Rückkehr zu kapitalistischen Produktionsbedingungen ingang kommen, so halten andere bei uns den Weg zum Sozialismus für unvermeidbar.

Um über die Angemessenheit dieser Aussagen urteilen zu können, bedarf es einer genaueren Bestimmung der derzeitigen Reizworte "Kapitalismus" und "Sozialismus". Wir sprechen von kapitalistischen Produktionsbedingungen, wenn eine Gruppe allein über das von einer Produktionsgemeinschaft erarbeitete Produkt verfügen kann und deshalb privat entscheidet (ohne einer öffentlichen Kontrolle zu unterliegen), was mit dem durch den Verkauf des Produktes erzielten Gewinn geschieht. Obwohl zu den Produktionsergebnissen viele beitragen, wird die Mehrheit nicht entsprechend ihrer Leistung entlohnt, sondern diesen durch Lohnenthalt erzwungenen Mehrwert verwaltet die Unternehmensspitze. Dieses Entscheidungsrecht des Arbeitgebers ist in unserer Wirtschaftsordnung rechtlich abgesichert.

Von sozialistischen Produktionsbedingungen sprechen wir, wenn die Entscheidungen über Wirtschaftsabläufe nicht Privatpersonen überlassen werden, sondern geplant, d.h. orientiert an gesamtgesellschaftlich als nützlich festgelegten Zielen und der Kontrolle der Mehrheit unterworfen, erfolgen. Für das sozialistische Wirtschaftsmodell spricht, daß Wirtschaftsbereiche, deren Produktion nicht

mehr zum gesellschaftlichen Reichtum beiträgt und deren Unkosten gesamtgesellschaftlich gesehen weit größer sind als ihr Nutzen durch das Entscheidungsrecht übergeordneter Instanzen sofort korrigiert werden können. (11) In kapitalistischen Ländern kann die Produktion bestimmter Unternehmen nicht einfach verboten, sondern bestenfalls erschwert werden. Gleichzeitig verfügen die Unternehmer aufgrund ihrer erwirtschafteten Machtstellung über Mittel, ihrerseits die politische Führung zu diskreditieren. Sie können also ihre Machtposition über den Zeitpunkt hinaus, bis zu dem sie durch ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit gerechtfertigt war, beibehalten. Da neue Bedürfnisorientierungen entstanden sind, die sich durch die bisherige Produktion nicht befriedigen lassen, ist zunehmend eine Werbeindustrie notwendig, die den nicht mehr gefragten Produkten ein Befriedigung versprechendes Image geben. Da diese Manipulationsversuche aber nur begrenzt wirksam sind und die Gesellschaft zunehmend über eine Intellektuellengruppe verfügt, die Leistungsdefizite bewußt macht, gerät die bestehende Wirtschaftsordnung zunehmend in eine Legitimitätskrise. (12)

Die immer größer werdenden Sozialaufgaben lassen sich mit Hilfe dieses Wirtschaftssystems nur unzureichend angehen. (13) Daraus die Leistungsunfähigkeit des kapitalistischen Systems an sich abzuleiten, ist zumindest voreilig. Denn, wie die Geschichte der Industrialisierung zeigt, war dieses Wirtschaftsprinzip in der Lage, die traditionale Gesellschaft dynamisch zu machen und deren Leistungsmöglichkeiten produktiv zu erhöhen. Der Preis dafür war, daß der Mehrheit der Arbeiterschaft der volle Lohn für ihre Leistung vorenthalten wurde und der dadurch erzielte Überschuß zur Schaffung neuer Produktionsverhältnisse verwandt wurde.

Die Realität des Staatssozialismus zeigt, daß die Abschaffung des Marktprinzips vor Erreichung eines bestimmten gesellschaftlichen Reichtums, die an die Macht gekommene Gruppe zu einem ähnlichen Verhalten zwingt wie das der Frühkapitalisten. Nämlich den jeweils erzeugten Mehrwert nicht sofort unter die Erzeuger zu verteilen, sondern ihn zur Ausweitung der Produktionsmöglichkeiten einzusetzen.

Taten dies die Frühkapitalisten, um ihre Gewinnchancen zu sichern, so die staatlichen Bürokratien, um den gesellschaftlichen Entwicklungsstand voranzutreiben.

In kapitalistischen Gesellschaften ermöglicht die wachsende Produktivität Konsumzugeständnisse, ja sie werden erzwungen, da diese als Nachfrage die Produktion steigern. Die mangelhafte Leistungsfähigkeit dieser Wirtschaftsordnung wird erst bewußt, wenn Bedürfnisorientierungen dominant werden, die sich durch privaten Konsum nur noch unzureichend befriedigen lassen. Die durch die wirtschaftliche Entwicklung ermöglichte Ausdifferenzierung von Bedürfnissen äußert sich in einer qualitativ neuen Nachfrage, die vom bestehenden Angebot nur unzureichend gedeckt wird.

Eine Ausweitung bestehender Produktionsverhältnisse löst die Krise nicht, sondern verschärft sie. Es tritt eine Phase ein, in der man nach neuen Lösungsmöglichkeiten sucht. Ein gutes Beispiel dafür ist der Wohnungsbau. In einer Zeit relativer Armut läßt sich das Bedürfnis "Wohnen" durch eine Ausweitung und Verbesserung des Wohnraumes befriedigen. Dazu sind bestehende Baugesellschaften, wenn auch mangelhaft, in der Lage. Bis vor kurzem ließ man diese Baufirmen alte, unzulängliche Wohnviertel niederreißen und an ihrer Stelle Wohn- und Geschäftssilos errichten. Diese unter dem Stichwort "Sanierung" angebotene Strategie der Bedürfnisbefriedigung sieht sich zunehmender Kritik ausgesetzt, die hauptsächlich von jungen Leuten vorgetragen wird. Sie kritisieren einmal die Anonymität, die durch diese Form des Wohnungsbaus erzeugt wird und deren Kosten für den Einzelnen der Verlust vertrauter Beziehungen sind. Gleichzeitig wird gegen diese neue Form kultureller Barbarei protestiert, die in den letzten Jahren rücksichtslos geschichtlich gewachsene Viertel mit ihren Baudenkmälern zerstörte, um an ihre Stelle Betonklötze zu setzen. Die Ideologie der Funktionalität, mit der die Zergliederung unserer Städte in Arbeits-, Geschäfts- und Wohnbereiche gerechtfertigt wurde, wird infragegestellt und eine Architektur gefordert, die Demokratie nicht als ein Aneinanderreihen gleichförmiger Zellen versteht, sondern als einen Lebensraum, der eine Vielfalt von Entfaltungsmöglichkeiten zuläßt. Diese

Forderungen zeigen, daß für die junge Generation hygienische Wohnverhältnisse bereits selbstverständlich sind und andere Bedürfnisorientierungen wie sozialer Kontakt, anregende Umwelt Priorität bekommen.

Da in sozialistischen Staaten die Neuorganisation erfolgte, bevor der dazu notwendige Reichtum zur Verfügung stand und eine Integration der Bevölkerung über wachsenden Konsum nur begrenzt möglich war, hat diese Wirtschaftsform und die sie garantierende politische Führung bei der Bevölkerung sehr viel weniger Rückhalt. In einer Gesellschaft, die nach ihrem Selbstverständnis die politische Herrschaft von oben zugunsten einer Regierung aller abgeschafft haben will, wird die Herrschaft des Staates vom Einzelnen in seinem Alltag viel stärker erfahren als es in unserer zunehmend pluraler werdenden Gesellschaft der Fall ist. Sozialismus bekäme bei uns nur eine Chance, wenn dessen überlegene Leistungsfähigkeit bei der Bewältigung anstehender Probleme deutlich würde. Da aber im Staatssozialismus Entscheidungspositionen oft nicht nach Leistungskriterien verteilt, sondern an politisch Anpassungswillige vergeben werden, befindet sich das System dort ebenfalls in einer permanenten Leistungskrise. (14)

Zusammenfassend läßt sich der Entwicklungsstand in unserer Gesellschaft wie folgt charakterisieren: unsere Gesellschaft hat, verglichen mit anderen, ein sehr hohes Maß an industrieller Entwicklung erreicht, das den in ihr lebenden Menschen einen, wenn auch ungleich verteilten hohen Lebensstandard sichert. Gleichzeitig stellt sich zunehmend heraus, daß diese Wirtschaftsordnung, die einen eingreifenden Wandel beruflicher Leistungsstrukturen ausgelöst hat, nicht in der Lage ist, auf neue Bedürfnisorientierungen schnell und befriedigend einzugehen, besonders wenn sie nicht durch privaten Konsum zu befriedigen sind. Dieses Leistungsdefizit wird auf unterschiedliche Weise zu bewältigen versucht: die Arbeitsteilung und Spezialisierung wird weiter vorangetrieben bei verstärktem Kooperationszwang für die einzelnen Bereiche. Auch der politische Bereich differenziert sich aus und übernimmt teils neue

Aufgaben, teils gibt er Kompetenzen ab. Die Organisation wirtschaftlicher Unternehmen verändert sich. Betriebliche Hierarchien verlängern sich. Die Entscheidungsstrukturen werden komplexer, da zunehmend mehr Interessen berücksichtigt werden müssen. Die Automatisierung wird weiter vorangetrieben und wo man dequalifizierte Tätigkeiten, für die Einheimische kein Interesse mehr haben, nicht mit ausländischen Arbeitern besetzen kann, muß man durch neue Formen der Arbeiterorganisation die Monotonie und Belastung abzubauen versuchen.

Je nachdem, ob Gruppen Machtpositionen einnehmen, deren Leistungsfähigkeit ihr Entscheidungsrecht nicht mehr rechtfertigt, spitzt sich der Konflikt zu. Die neuen Leistungsgruppen drängen darauf, daß sich bestehende Machtstrukturen zu ihren Gunsten ändern. Dieser Prozeß führt aber nicht mehr zum Austausch einer Machtelite durch eine andere (oder in marxistischen Begriffen: die herrschende Klasse wird nicht durch eine neue abgelöst), sondern die Macht wird entflechtet und immer mehr Menschen an Entscheidungen beteiligt. Dadurch verringert sich aber die Chance einer Gruppe, grundlegende Veränderungen in ihrem Interesse durchzusetzen.

Dieser Prozeß der Demokratisierung führt nur dann nicht zu weiteren Krisen, wenn Entscheidungsrechte entlang der neuen Leistungsstrukturen vergeben werden. Werden Mitbestimmungsmöglichkeiten ausgeweitet, ohne daß es dadurch zu einer Leistungssteigerung kommt, dann können Gruppen die daraus resultierenden Krisen benutzen und auf eine Wiederherstellung alter Machtverhältnisse drängen. (15)

Wirtschaftliche Entwicklung bewirkt neue Leistungsmittel wie auch neue Bedürfnisorientierungen. Unter Leistung wird in dieser Arbeit jedes Mittel verstanden, mit dem sich ein Bedürfnis befriedigen läßt. Entstehen neue Bedürfnisstrukturen, dann wandeln sich auch die Leistungsanforderungen in einer Gesellschaft. Die Leistungsfähigkeit bisher anerkannter Einrichtungen wird infragegestellt. Nicht nur der Einzelne muß Lernleistungen erbringen, um mit der neuen Situation zurecht kommen zu können. Angesichts der neuen Probleme erweist sich die bisherige Organisationsform der Gesellschaft als unbefriedigend.

Bestehende Einrichtungen werden verändert und durch neue ergänzt.

4.6. Zusammenhang von individueller Bedürfnisorientierung, Subkultur und dem Prozeß sozialen Wandels

Ein Ergebnis des letzten Abschnittes war, daß unsere Gesellschaft ein im Vergleich zu anderen hohes Maß an materiellen Wohlstand erreicht hat, an dem die Gesellschaftsmitglieder ungleich partizipieren. In welchem Ausmaß hängt nicht zuletzt von der Berufsqualifikation der Familienmitglieder ab, die nicht nur auf das Einkommen Einfluß hat, sondern meist auch festlegt, in welchem Ausmaß man in seinen Berufsbeziehungen auf eine Berücksichtigung seiner Interessen drängen kann. Je mehr der Einzelne über Leistungsmittel verfügt, von denen andere zur Befriedigung ihrer Interessen abhängig sind, umso mehr kann er Ansprüche stellen und die Beziehungen aushandeln.

Familien lassen sich deshalb danach unterscheiden, in welchem Ausmaß die Familienmitglieder Anordnungen anderer unterworfen sind oder selbst Anweisungen erteilen können. Die Kenntnis der Über- und Unterordnungsverhältnisse ermöglicht uns einen differenzierteren Zugang zu den Vorgängen in der Familie als wenn wir aus Informationen über das Einkommen oder die Wohnsituation oder den gesellschaftlichen Status Schlüsse zu ziehen versuchen. (16)

Berufsprobleme beeinflussen die Beziehungen in der Familie. Verdeutlichen wir uns den Zusammenhang an der Familie, deren Mitglieder eine geringe berufliche Qualifikation haben und deshalb kaum auf die Berücksichtigung ihrer Interessen drängen können. Aufgrund des geringen Einkommens wird alle Energie benötigt, um mit dieser Notsituation fertig zu werden. Einen Versuch, dieses Ziel zu erreichen, haben wir bereits kennengelernt. Die Sorge vor möglichen Problemen führt dazu, daß man bereits dort Konfliktstoff wahrnimmt, wo er objektiv nicht vorhanden ist. Es werden bereits beim einjährigen Kind gehäuft Zornausbrüche registriert. Die defensive Haltung der Eltern bewirkt, daß das Kind kaum Bedürfnisse entwickelt, auf der Ebene der Auseinandersetzung mit Grundbedürfnissen stehen bleibt und

in eine die Realität abwehrende Haltung hineinwächst. (17)

Auch die Verwandtschaftsbeziehungen werden zur Existenzabsicherung benutzt. Die dort praktizierte Solidarität beruht auf der Erfahrung, daß man in Zeiten der Not mit der Hilfe der eigenen Anverwandten rechnen kann. Diesem Anspruch unterwerfen sich alle, solange sein Nutzen noch unmittelbar erfahren wird. Versuche, Kontakte zu Personen außerhalb dieser Gruppe aufzunehmen, werden mit Mißtrauen verfolgt. Ähnlich wie in der Dorfgemeinschaft auf den kanarischen Inseln versteht sich der Einzelne als Teil der Gruppe.

Ein kritischer Punkt wird erreicht, wenn einer der Beteiligten sich durch diese Bindungen in seinem persönlichen Fortkommen behindert sieht. Beruflicher Erfolg vermittelt ihm die Erfahrung, daß er auch allein seine materielle Existenz absichern kann. Dieses Gefühl der Selbständigkeit führt unter anderem zu einer kritischen Bilanz seiner bisherigen Beziehungen. Er überprüft sie unter dem Aspekt, was sie ihm einbringen und er kann, was die Verwandtschaftsbeziehungen anbelangt, zum Schluß kommen, daß sie sein persönliches Fortkommen eher behindern als fördern. Da die Verpflichtungen weit größer sind als der Gewinn, versucht er die Kontakte einzuschränken. Er nimmt Beziehungen zu Arbeitskollegen auf, die gleiche Interessen haben. Der Nutzen einer solchen Beziehung liegt auf der Hand und muß sich nicht erst in Krisenzeiten erweisen. Der Gesichtspunkt der Interessenübereinstimmung gewinnt gegenüber dem Kriterium gemeinsame Herkunft bei der Planung von Kontakten zunehmend Vorrang. Der Einzelne bekommt Zugang zu Gruppen, denen seine Verwandtschaft gleichgültig bis ablehnend gegenüber steht. Das führt dazu, daß die gemeinsame Erfahrungsbasis schmaler wird und man von beiden Seiten aus feststellt, daß man sich zunehmend fremder wird. Die Verwandtschaft möchte das Problem über verstärkte Kontakte angehen, während der Aufsteiger diese eher verringern möchte. Die Zurückgelassenen erleben das neue Verhalten als Hochmut ("Solange es ihm schlecht ging, waren wir für ihn gut genug.") und dem Aufgestiegenen wird zum erstenmal die Beschränktheit seines bisherigen Lebensmilieus bewußt. Er hat eine Subkultur gefunden, die ihm Sicherheit gibt und die es ihm erlaubt, sich von seiner Herkunftswelt zu distanzieren. .

Das Gefühl der Selbständigkeit, das aus der Erfahrung, auf Beziehungen Einfluß nehmen zu können, resultiert, führt dazu, daß er auch zu Hause weniger defensiv auftreten muß und deshalb sowohl seiner Frau als auch seinen Kindern mehr Freiraum zur Entwicklung ihrer Individualität zugestehen kann. Er steht nicht mehr unter dem Zwang, Autorität um jeden Preis zu beanspruchen und entschärft dadurch das Konfliktpotential in der Familie, da die anderen nicht mehr so oft durch ihn unter Selbstbehauptungsdruck geraten.

Machen wir uns den Zusammenhang zwischen Berufssituation, Beziehungen und Erfahrungsmöglichkeiten noch an einem anderen Beispiel bewußt. Uwes Vater hat Kraftfahrzeugmechaniker gelernt. Aufgrund seiner Tüchtigkeit bringt er es sehr schnell zum Meister und als ihm eine Tankstelle mit Reparaturwerkstatt angeboten wird, nimmt er diese Gelegenheit wahr und mietet sie mit Hilfe eines Darlehens. Seine Zuverlässigkeit und seine soliden Preise sichern ihm schnell einen festen Kundenkreis. Uwes Vater ist selbständig und trotzdem weit abhängiger als der Schmied, der in derselben Kleinstadt vor fünfzig Jahren seinen Handwerksbetrieb hatte. Uwes Vater ist einesteils qualifizierter (er beherrscht eine ganze Reihe technischer Geräte und theoretischer Kenntnisse), teils spezialisierter als der frühere Schmied. Er repariert vorwiegend eine Automarke und bei einem anderen Wagentyp muß er sich weiterbilden oder Kollegen um Rat fragen. Obwohl sein Umsatz größer ist als der des früheren Handwerksbetriebes ist Uwes Vater von der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung weit abhängiger als der im Vergleich zu ihm arme Schmied. Eine Außenhandelskrise bedrohte dessen Autonomie nicht, während die Absatzkrise von VW im Ausland auf die Reparaturwerkstatt von Uwes Vater durchaus Einfluß haben kann. Es ist nicht auszuschließen, daß Uwes Vater mit fünfzig Jahren noch umlernen muß.

Den gelungenen Aufstieg zu sichern erfordert viel Arbeitseinsatz, an dem auch Uwes Mutter, die vom Lande kommt, beteiligt ist. Deshalb werden die Kinder von klein auf zur Selbständigkeit angehalten. Uwe und seine Schwester verbringen viel Zeit am Arbeitsplatz des Vaters. Dieser ist am Rande einer Kleinstadt, sodaß einesteils eine Wiese

und ein Fluß zum Spielen zur Verfügung stehen, andererseits man das kleinstädtische Geschäftsleben noch sehr gut verfolgen kann. Die Kinder bekommen eine Menge mit, darunter den Personenkreis, der die Tankstelle aufsucht. Dieser kommt aus unterschiedlichem sozialen Milieu und die meisten nehmen sich die Zeit, um mit den Kindern einige Worte zu wechseln. Oft wollen die Kinder hinterher mehr über die einzelnen Personen wissen. Die Antwort besteht meist in einer Berufsangabe und da sich die Kinder darunter nicht viel vorstellen können, sind weitere Erklärungen notwendig. Solche Erläuterungen sind für die Eltern oft anstrengend, aber da sie ständig auch den Erfolg ihres Arbeitseinsatzes sehen, sind sie selten ungehalten und gehen deshalb meist auf die Nachfragen ein. Die Kinder bekommen auf diese Weise schon sehr früh einen Einblick in das Schichtgefüge der Kleinstadt.

Gleichzeitig müssen sie lernen, mit diesen Informationen umzugehen. Daß es Unterschiede in den Beziehungen gibt, bekommen die Kinder von selbst mit. Die Art und Weise, wie der Vater mit dem Notar redet, unterscheidet sich von dem Duzton, den er im Gespräch mit dem Bademeister anspricht. Und aus den Gesprächsfetzen entnehmen die Kinder, daß auch die Gefühlseinstellung der Eltern zu diesen Personen sehr unterschiedlich ist. So kommentiert der Vater ironisch den Bierbauch des Bademeisters und ist überrascht, als Uwe diese seine Bemerkung beim nächsten Besuch dem Bademeister weitervermittelt. Um künftig solche peinlichen Situationen zu vermeiden, müssen die Eltern den Kindern beibringen, daß man sich nicht immer frei verhalten kann, sondern strategisch vorgehen muß. Auch wenn die Eltern solche Verhaltensratschläge meist nicht begründen können, weil sie sich ihre Verhaltensstrategien vorwiegend unbewußt angeeignet haben, stellen sie für die Kinder ein ergiebiges Lernmodell dar.

Die Kinder erhalten aber nicht nur einen Kurs in Verhaltenspsychologie. Da gibt es zum Beispiel die Ladenkasse. Nicht nur müssen die Kinder lernen, daß das Geld dort für sie "Tabu" ist. Es muß ihnen auch verständlich gemacht werden, daß die vielen Geldscheine, die sich im Laufe des Tages ansammeln, nicht einfach den

Eltern gehören, sondern damit eine ganze Reihe von Ausgaben bezahlt werden müssen. Diese Einsicht zu vermitteln, ist nicht nur wichtig, um den Konsumwünschen der Kinder Grenzen zu setzen. Es wird ihnen gleichzeitig vermittelt, daß Eltern planen, kalkulieren und bestimmte Leistungen erbringen müssen, um sich das, was sie haben zu sichern und zu erweitern.

Um die anfallende Arbeit leichter bewältigen zu können, gibt es eine ganze Reihe technischer Geräte, für die sich Uwe interessiert. So werden Abrechnungen und Kalkulationen durch eine kleine Rechenmaschine erleichtert. Uwes Neugier ist nur zu befriedigen, wenn man ihm vermittelt, wie so eine Maschine funktioniert. Daß Automotoren nicht zustandekommen, indem man einzelne Teile zusammenwirft, weiß Uwe. Die Reparatur muß sinnvoll erfolgen und irgendwann wird er nach den Denkprinzipien, die der Technik zugrundeliegen, fragen. Daß Lesen anscheinend vielen Menschen Spaß macht, sieht Uwe. Denn an dem Zeitungskiosk neben der Tankstelle ist tagsüber häufig Betrieb. Und oft geht Uwe auf einen Käufer zu und fragt ihn, was in der Zeitung steht.

Uwe wäre also von sich aus bereit, sich mit mathematischen Problemen, technischen Aufgaben, Lesen auseinanderzusetzen. Denn, daß solche Kenntnisse sinnvoll sind, erfährt er tagtäglich. Diese gleichsam natürliche Lust am Lernen macht ihn leistungswillig. Uwe könnte sich bestimmt fachlich qualifizieren, wenn es nicht die Schule gäbe.

Mit Schuleintritt kommt Uwe in ein soziales System, in dem andere Beziehungsregeln gelten als in seiner bisherigen Umwelt. Man darf sich nicht mit dem beschäftigen, wozu man augenblicklich Lust hat. Sattdessen gibt es einen Stundenplan, der die Aktivitäten, mit denen sich Uwe außerhalb der Schule spontan beschäftigen würde, vorschreibt. Uwe bekommt also die geistige Kost nicht, wenn er hungrig ist, sondern wenn nach Ansicht der Lehrerin die nächste Mahlzeit fällig ist. Uwe erlebt dies als Zwang und reagiert darauf mit Appetitlosigkeit. Der Lehrerin fällt deshalb die Aufgabe zu, Uwe Appetit zu machen. Das ist eine recht undankbare Aufgabe, denn wenn Uwe einmal Interesse entwickelt hat, dann kommt er in den Augen der

Lehrerin vom Hundertsten ins Tausendste, sodaß sie seinen Appetit gleichzeitig wieder abbremsen muß. Dieses Verhalten ist für die meisten Kinder so verwirrend, daß sie sich auf die Anforderungen der Lehrerin nur noch soweit einlassen als es zur Bewältigung des Schulalltags ohne allzuviel Ärger notwendig ist. Schulalltag kann deshalb unter der Perspektive untersucht werden, was die Lernenden tun, um dem Pädagogen ein gutes Gefühl zu geben und sich dabei gleichzeitig einen möglichst großen Freiraum zu sichern. (18)

Uwe gerät mit der Schule in Konflikt, weil die dortigen Anforderungen zu seiner Bedürfnisorientierung in Widerspruch stehen. Sein Konflikt unterscheidet sich von dem des Arbeiterkindes, das aufgrund der Versagungen zu Hause voller innerer Unruhe ist und deshalb den Anweisungen der Lehrerin gar nicht folgen kann. Dem gegenüber versucht Uwe die Situation im Klassenzimmer zuerst einmal in Richtung auf seine Bedürfnisorientierung zu verändern. Er teilt mit, was ihn interessiert und wenn er sich langweilt. Er bleibt nicht auf seinem Platz sitzen, sondern steht auf, wenn er etwas Interessantes entdeckt hat. Kennzeichnend für beide Kinder ist, daß sie nicht die Macht haben, Schule in Richtung auf ihre Bedürfnisse zu verändern. Wieweit auf ihre Ansprüche eingegangen werden muß, hängt einmal davon ab, wie zahlreich sie vorgetragen werden. Treten die Konflikte gehäuft auf, dann lassen sie sich nicht mehr als Lernschwierigkeiten Einzelner abqualifizieren sondern werden als Krise des sozialen Systems begriffen. Eine Lösung hängt nicht nur von der Bereitschaft der Lehrerin ab, denn diese ist in ihren Verhaltensspielraum einmal durch ihre bisherige Lebensgeschichte festgelegt, muß sich den Kollegen gegenüber verantworten, unterliegt gesetzlichen Bestimmungen. Will sie sich und den Kindern einen freieren Spielraum sichern, muß sie gleichzeitig in diesen Bereichen verändernd tätig werden.

Konflikte können unterschiedlich bewertet werden. Ich kann aus dem eben geschilderten Konflikt die Konsequenz ziehen, daß Uwe sich den Beziehungsregeln der Schule anzupassen hat. Ich kann auch die Forderung vertreten, daß die Lernformen der Schule den neuen Bedürfnisorientierungen der Kinder Rechnung tragen müssen. Nicht

das Verhalten der Kinder wird dann als Problem angesehen, sondern die Prinzipien, nach denen der Schulalltag organisiert ist. Je nachdem, welches Problemverständnis sich der Pädagoge zu eigen macht, wird er andere Initiativen ergreifen.

4.7. Zusammenfassung:

Bei der Analyse der Erziehungsvorgänge in einer Familie ist zu berücksichtigen, daß die Familienmitglieder neben der Regelung ihrer Beziehungen untereinander eine Reihe von Aufgaben zu bewältigen haben. Eine der wichtigsten ist die Sicherung der materiellen Existenz. Je nach Qualifikation und Einfluß im Berufsbereich wird dieses Problem unterschiedlich bewältigt und die dort möglichen Erfahrungen beeinflussen die Beziehungen in der Familie. Familien greifen bei der Bewältigung ihrer Probleme auch auf Beziehungen außerhalb zurück. Für diese Beziehungen, in denen man sich mit Realität auseinandersetzt und durch die die eigene Interpretation der Realität stabilisiert wird, wird der Begriff "Subkultur" vorgeschlagen.

Der Wohlstand einer Gesellschaft hängt entscheidend ab von dem Stand der wirtschaftlichen Entwicklung. An dieser sind die einzelnen Familien und Subkulturen in unterschiedlichem Ausmaß beteiligt. Wirtschaftliche Entwicklung setzt ein, wenn Leistungsmittel nicht sofort aufgebraucht, sondern zum Aufbau neuer Leistungsstrukturen benutzt werden. Durch Arbeitsteilung, Spezialisierung und Kooperation kann produktiver und vielseitiger Mittel der Bedürfnisbefriedigung erzeugt werden.

Durch die neuen Arbeitsformen werden immer mehr Menschen voneinander abhängig, die Beziehungen untereinander spezifischer. Der Einzelne kann sich bei der Auswahl seiner Kontakte zunehmend an seinen Bedürfnissen orientieren. Seine Möglichkeiten, Beziehungen einzugehen, hängen mit von seiner beruflichen Qualifikation und seinen sonstigen Leistungsmitteln ab. Je mehr andere bei der Berücksichtigung ihrer Interessen von diesen Leistungsmitteln abhängig sind, umso mehr kann er Beziehungen aufbauen.

Es zeigt sich, daß eine am privaten Profit orientierte Wirtschaft zwar auf materielle Wünsche befriedigend eingehen kann, aber nicht in der Lage ist, neuen Bedürfnisorientierungen, die neue Beziehungsansprüche wiedergeben, Rechnung zu tragen. Die gesellschaftlichen Kosten dieser Produktionsform wie Umweltverschmutzung, Arbeitsstress, künstlicher Verschleiß sind inzwischen größer als die Befriedigungsmittel. Die Wirtschaftsordnung gerät in eine Legitimationskrise.

Die Konzentration der Leistungsmittel bei den konkurrenzfähigsten Besitzern hat zur Bildung von Monopolen geführt. Dies gilt auch für den staatlichen Bereich. Diese Ausweitung des Kompetenzbereiches einzelner Systeme kann aber nicht mit steigendem Machteinfluß gleichgesetzt werden. Vielmehr zeigt die Entwicklung, daß sich diese Bereiche in Teilsysteme ausdifferenzieren und Entscheidungsstrukturen verlängert werden. Dieser Prozeß, durch den immer mehr Menschen an Entscheidungen beteiligt werden, wird in dieser Arbeit als Demokratisierung gekennzeichnet. Durch die gegenseitige Abhängigkeit der Teilsysteme wird bisherigen Eliten die Machgrundlage entzogen. Macht konzentriert sich bei Systemen und nicht mehr bei Einzelpersonen.

Gesellschaftliche Krisen haben ihre Ursache in den Spannungen in und zwischen diesen Systemen und ihrer Unfähigkeit, auf neue Probleme schnell und angemessen zu reagieren.

Anmerkungen:

- (1) Schichtmodelle, die auch in pädagogischen Diskussionen Beachtung fanden, wurden von HOLLINGSHEAD und REDLICH (1958) entwickelt. Die Bedeutung von Berufsprestige als wichtigen Index für soziale Schichten stellt INKELES und ROSSI (1956) heraus. Eine Kritik der Schichtforschung liefern TJADEN und TJADEN-STEINHAUER (1973). Warum Sozialwissenschaftler die Bedeutung von Ausbildung häufig überschätzen, behandelt STEINERT und FALK (1973), S. 23 f.
- (2) Vgl. dazu STEINERT und FALK (1973), S. 19.
- (3) Vgl. dazu WELLENDOFF (1974).
In den USA, in denen das Recht auf weiterführende Bildung für die weiße Bevölkerung weitergehend als bei uns realisiert ist, wurden, als sich das Überangebot an Hochschulinteressenten abzeichnete, Einrichtungen geschaffen, die einen Teil der Universitätsbewerber durch psychologische Beratung von ihrem Vorhaben abbringen und damit diesen Konfliktstoff entschärfen, zur Funktionsweise solcher Einrichtungen vgl. CLAEK in STEINERT (1973) S. 11 f.
- (4) Diese Definition der Subkultur erfolgt in Anlehnung an CAESAR (1972) S. 23 f. Dort wird der Begriff als "Sammelbezeichnung für empirisch wirksame Kommunikationszusammenhänge von Gruppen, deren Mitglieder sich an gemeinsam interpretierten Symbolen, Wertvorstellungen und normativ definierten Erwartungen orientieren" (S. 23) eingeführt. Das Buch enthält auch eine Kritik der Schichtforschung und bringt weiterführende Literaturhinweise. Gesellschaftlicher Wandel und die Bedeutung von Subkulturen für Veränderung behandelt SCHWENDTER (1971) S. 9 f.
- (5) Der folgende Erklärungsansatz wurde von HONDRICH (1973) übernommen. Begriffe wie Leistung, Arbeitsteilung werden dort definiert. Da es mir um das Bewußtmachen von Zusammenhängen geht, habe ich auf exakte Begriffsbestimmungen verzichtet und benutze weitgehend die Alltagssprache. Die Annahmen über soziale Entwicklung werden ausführlich auch bei HONDRICH (1975), S. 39 f. behandelt.
- (6) Da in einer traditionellen Gesellschaft die Erwachsenenrolle rigide festgelegt ist und ab einem bestimmten Alter von der Umwelt für die Heranwachsenden verbindlich gemacht wird, spielt es keine Rolle, ob man den Kindern vor dieser Phase einen Freiraum zugesteht oder sie autoritär erzieht. Diese Einsicht verdanken wir nicht zuletzt den Büchern von M. MEAD (1970) über Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften.
- (7) Besonders marxistisch orientierte Autoren thematisieren diesen Konzentrationsprozeß und schließen von ihm auf einen Machtzuwachs der Monopole. Daß die Entwicklung anders gesehen werden kann, besonders wenn man den Aspekt des gleichzeitig stattfindenden internen Beziehungswandel mit einbezieht, versucht dieser Abschnitt zu zeigen. Damit soll nicht gesagt werden, daß jede Konzentration sinnvoll sein muß. Dazu auch HONDRICH (1973) S. 136 f.

- (8) Die These, daß der Staat erst seit der Neuzeit in die Wirtschaft eingreift, läßt sich empirisch nicht halten. Vielmehr hat sich seine Funktion gewandelt. Zwei unterschiedliche Konzepte versuchen diese Entwicklung zu erfassen. Zur empirischen Relevanz von "Organisierter Kapitalismus" und "Staatsmonopolistischer Kapitalismus" vgl. vor allem KOCKA (1974) in dem Sammelband "Organisierter Kapitalismus". Die dort abgedruckten Aufsätze behandeln den hier diskutierten Prozeß in einer historischen Perspektive. Diese ist sinnvoll, wenn es z.B. um eine detaillierte Analyse der deutschen Variante des in diesem Abschnitt skizzierten Industrialisierungsprozesses geht.
- (9) Vgl. zu diesem Problembereich OFFE (1972) und HABERMAS (1973).
- (10) Die hier angebotenen Einsichten wurden bei der Mitarbeit in einer Pürgerinitiative gewonnen, deren Ziel die Errichtung genossenschaftlich organisierter Gesundheitszentren ist.
- Je nach Bezugsgruppe standen unterschiedliche Argumentationsketten zur Verfügung, die sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen orientierten. Gegenüber Politikern wurde das breite Leistungsangebot bei geringeren Kosten als in staatlichen Einrichtungen betont. Außerdem wurde auf das Konfliktpotential hingewiesen, das die unzufriedene Bevölkerung in Neubaugebieten darstellt.
- Gegenüber der Bevölkerung wurde argumentiert, daß das Modell rasche und vielseitige Behandlung sichert. Gegenüber den Ärzten, daß das zentrale Labor und die technische Ausstattung bessere Arbeitsmöglichkeiten als die Einzelpraxis bieten und die Organisationsform die Nachteile der Spezialisierung korrigiert und damit den Wunsch nach Kooperation erfüllt.
- Das Interesse der Initiatoren, eine nicht am Privatgewinn orientierte Gesundheitsfürsorge durchzusetzen, die mit der Zeit auch in der Lage ist, ein differenziertes Krankheitsbild eines sozialen Feldes (Neubauviertel) und deren Ursache zu gewinnen, wurde in den Diskussionen meist außen vorgelassen, da es den einzelnen Gruppen eher erschwert hätte, das Projekt als Einlösung ihrer Bedürfnisorientierung zu begreifen.
- (11) Zum Vorteil sozialistischer Produktionsformen vgl. auch HONDRICH (1973) S. 147 f. Daß die Entscheidung für eine der Wirtschaftsformen in der Theorie leichter fällt als wenn man von einer Analyse ihrer Realisierungsversuche ausgeht, sieht man, wenn man zu einem Urteil über die Leistungsfähigkeit der Wirtschaftssysteme von BRD und DDR zu kommen versucht. Vgl. dazu HONDRICH (1970) S. 248 f.
- (12) Vgl. dazu HABERMAS (1973).
- (13) Vgl. dazu OFFE (1972).

- (14) Der Vorteil von Sozialismus als Wirtschaftsform besteht darin, daß schneller Machtstrukturen an neue entstandene Leistungsstrukturen angepaßt werden könnten. Werden jedoch Machtpositionen nicht nach dem Kriterium "Leistungsfähigkeit", sondern z.B. "Anpassungsbereitschaft" vergeben, dann kommt es zu permanenten Leistungskrisen, die eine Integration der Bevölkerung verhindern.
- (15) Wachsende Demokratisierung als ein Aspekt der Entwicklung wird ausführlich von HONDRICH (1972) diskutiert. Der hier nur kurz angeschnittene Zusammenhang läßt sich am Beispiel der Hochschulen erläutern. Hatten sich die Hochschullehrer jahrelang geweigert, Kompetenzen abzugeben, obwohl ein Großteil der Leistungen seit langem vom Mittelbau und anderen Kräften geliefert wurden, so beendeten die vom Staat durchgeführten Hochschulreformen die Krise nicht, sondern stellten alle Beteiligten vor Aufgaben, auf die sie nur unzureichend vorbereitet waren. Auf diese Schwierigkeiten verwiesen dann konservative Gruppen und unterstellten als Ursache die Demokratisierungsmaßnahmen. In verschiedenen Fällen gelang es ihnen, mit der auf diese Weise erzeugten Legitimationskrise, Reformgesetze rückgängig zu machen. Wahrscheinlich ist der derzeitige Zustand in diesem Bereich nur als Übergang zu sehen und die auch in diesem Bereich stattfindende Arbeitsteilung und Spezialisierung wird weitere Veränderungen der Organisationsform erzwingen. Angesichts der Dynamik des sozialen Wandels wird es den Politikern zunehmend schwerfallen, Jahrhundertgesetze zu verabschieden.
- (16) Vgl. dazu CAESAR (1972) S. 26 f.
- (17) Auf diesen Zusammenhang wird im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen.
- (18) Diese Sicht verdanke ich dem anregenden Schulbuch von HOLT (1964).

5. Lerntheoretische Überlegungen

5.1. Problemstellung:

Eine Theorie pädagogischen Handelns muß zwei Aufgaben erfüllen: sie muß dem Pädagogen ein begriffliches Instrumentarium in die Hand geben, das es ihm erlaubt, die Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen differenziert zu erfassen. Um diese Aufgabe bewältigen zu können, haben wir vorgeschlagen, Persönlichkeitseigenschaften als Strategien zu begreifen, die in einer bestimmten sozialen Umwelt gelernt wurden. Dabei haben wir uns nicht mit einer Analyse von Familienverhältnissen zufriedengegeben, sondern haben die einzelne Familie als Teil einer Subkultur begriffen. Um deren Probleme und Lebensformen erfassen zu können, war es notwendig, eine Vorstellung von gesellschaftlichen Wandel zu entwickeln, der sich auf die einzelnen Subkulturen und damit Familien in unterschiedlicher Weise auswirkt. Nachdem dieser, unserer Meinung nach für die Analyse von Lernprozessen wichtige Problemzusammenhang feststeht, ist es möglich, die zweite Aufgabe einer Theorie pädagogischen Handelns anzugehen. Sie muß aufzeigen, unter welchen Bedingungen Menschen ihr Verhalten zu ändern bereit sind. Dieses Kapitel versucht diesen Anspruch einzulösen, indem es systematisch anzugeben versucht, unter welchen Bedingungen sich welche Verhaltensorientierungen entwickeln und welche Leistungen der Pädagoge erbringen muß, um seinerseits verändernd auf Verhalten einwirken zu können. Da diese Fragen vorwiegend im Zusammenhang mit den in der Familie ablaufenden Prozessen behandelt werden, wird in einem letzten Abschnitt auf sozialen Wandel als Auslöser neuer Lernaufgaben eingegangen. Damit soll nochmals der Einsicht Rechnung getragen werden, daß Lernprobleme ihre Ursache nicht nur in familiären Lerndefizits haben, sondern auch entstehen, weil wir auf uns zukommende Probleme durch unsere bisherige Sozialisation unbefriedigend vorbereitet wurden.

5.2. Entstehung des psychischen Apparates als Steuerungsorgan

Wir haben in Kapitel 3 ausführlich dargestellt, daß das Kind mit einer Reihe von Antrieben zur Welt kommt, deren Befriedigung nur mit Hilfe der Umwelt möglich ist. Welche Bedeutung die Form des Eingehens auf die Bildung des psychischen Apparates hat, soll im folgenden Abschnitt präzisiert werden. Greifen wir unser bereits öfters zitiertes Beispiel vom Säugling, der schreit, noch einmal auf. Der Säugling, den die Mutter an die Brust nimmt, lernt zweierlei: einmal einen diffusen inneren Zustand durch die Erfahrung der Lust als Bedürfnis zu fassen. Durch Erfahrung weiß er mit der Zeit einzelne Antriebe zu unterscheiden und ihnen eine spezifische Qualität zuzuordnen. Häuft sich diese befriedigende Erfahrung, dann wird das Gefühl der inneren Unruhe als Mangel interpretiert und aktiv die Situation aufgesucht, die Befriedigung verspricht. Neben der Ausdifferenzierung der Wahrnehmung findet ein zweiter Lernschritt statt. Der Säugling beginnt, aktiv auf seine Umwelt zuzugehen und für ihn befriedigende Situationen aufzusuchen. Das diffuse Antriebspotential bekommt eine Struktur, weil eine befriedigende Form des Auslebens gefunden wurde und gleichzeitig wird Handeln als Möglichkeit erfahren, sich Befriedigung zu sichern. Wird dem unlustvollen Zustand kein Befriedigungsobjekt angeboten, dann hat ein solches Verhalten ebenfalls Folgen für die Bildung des psychischen Apparates. Da das Antriebspotential nicht mit einem Befriedigungsobjekt gekoppelt werden kann, wird das Kind weiter von seinem inneren Konflikt beherrscht und gewinnt deshalb nicht die Freiheit, sich aktiv seiner Umwelt zuzuwenden. Psychische Entwicklung kann deshalb als der Prozeß beschrieben werden, in dem Antriebe durch erfahrene Befriedigung ihre Form finden und dazu führt, daß ein solcher Befriedigungszustand vom Kind aktiv aufgesucht wird. Daß dieser Prozeß nicht unbedingt die Form annehmen muß, die wir eben definitorisch beschrieben haben, zeigt das Beispiel des Arbeiterkindes, auf das von der Mutter nicht eingegangen wird. Seine weitere Entwicklung läßt sich besser als Prozeß beschreiben, in dem das Kind aufgrund seiner Unlust Erfahrung lernt, seine Antriebsimpulse oder die unlustvolle

Umwelt abzuwehren. (1) Ob es zu einer defensiven oder explorativen Grundhaltung gegenüber der inneren und äußeren Realität kommt, hängt davon ab, ob in der Familie Notsituationen vorherrschen oder man dem Kind ein relatives Maß an Befriedigung und Freiheit zugesteht. Eine abwehrend - konservative Haltung herrscht in Familien vor, in denen es vorwiegend um die Frage der materiellen Existenzsicherung geht und wo deshalb Erziehungsmaßnahmen das Ziel verfolgen, Ruhe und Ordnung in der Familie sicherzustellen. Aus dem vorrangigen Bedürfnis, materielle Not abzuwehren und sich im Arbeitsbereich abzusichern, ergibt sich, daß in den familiären Interaktionen Strategien vorherrschen, die jede mögliche Unruhe von vorneherein abzublocken versuchen. Unter Strategien werden in dieser Arbeit Verhaltensweisen verstanden, mit denen die Handelnden ein für sie wichtiges Ziel (Befriedigung eines Bedürfnis) zu erreichen suchen. Kennzeichnend für das Verhalten der Eltern ist, daß sie bei der Verfolgung ihrer Erziehungsziele auch ihre Erfahrungen außerhalb der Familie einbeziehen und sich an den dort als erfolgreich erlebten Verhaltensweisen orientieren. Ist man vorwiegend Empfänger von Anweisungen, dann wird die Beziehung zu den Kindern ebenfalls nach dem Beziehungsmodell Befehl - Gehorsam gestaltet. Zorn und Wut, die aus den Beziehungen resultieren, in denen man sich und seine Bedürfnisse kaum einbringen kann, werden dann zuhause ausgelebt. Einmal, weil sich die Kinder der durch Schläge aufrechterhaltenen Ordnung erst ab einem bestimmten Alter entziehen können. Zum anderen, weil die Außenstehenden erst bei schweren Verstößen gegen das körperliche Gewalttabu eingreifen. (2) Eine andere Handlungsorientierung herrscht in Familien vor, in denen der materielle Wohlstand relativ abgesichert ist und in der Bedürfnishierarchie der Eltern Bedürfnisse wie "unser Kind soll es beruflich einmal besser haben" Priorität bekommen. Diese sich gezielt auf das einzelne Kind beziehende Erwartung sichert diesem größere Einflußmöglichkeiten, da die Eltern zur Befriedigung ihrer Vorstellungen auf seine Mitarbeit angewiesen sind. (3) Die Frage der Machtverhältnisse in einer Familie und deren Interaktionsformen muß differenzierter angegangen werden, wenn dort auf die Anwendung

körperlicher Gewalt weitgehend verzichtet und zunehmend auf Techniken zurückgegriffen wird, die auf die Psyche des Kindes gezielt Einfluß zu nehmen versuchen. Dies erfolgt vorwiegend in Familien, deren Mitglieder auch in ihren Beziehungen außerhalb nicht nur auf Anweisungen hin tätig werden, sondern einen eigenen Entscheidungsbereich haben und auf das Handeln anderer Einfluß nehmen können. In diesem Fall lohnt es sich, Strategien zu entwickeln, durch die der andere in Richtung auf eigene Interessen beeinflusst werden kann. Dies gelingt unso eher, je mehr der andere zur Befriedigung eigener Wünsche auf die Mitarbeit anderer angewiesen ist. Der Nachteil einer Erziehungsform, in der geschlagen wird, in Form von Leid für die Betroffenen, ist unmittelbar einsichtig. Deshalb konnten Erziehungstechniken, die auf diese Form des Zwanges verzichten, mit einem Vertrauensvorschuß rechnen. Daß der Verzicht auf körperliche Gewalt nicht automatisch zu einer größeren Lernfähigkeit auf Seiten der Kinder führt, zeigen die psychischen Probleme vieler Kinder, in deren Familien nicht geschlagen wurde. Die Frage des Zwanges in der Erziehung wird deshalb heute neu diskutiert und Kriterien entwickelt, die den zwanghaften Charakter psychologischer Erziehungsformen erfassen können. Sozialisation in bürgerlichen Familien, in denen auf die Anwendung körperlicher Gewalt weitgehend verzichtet wird und die sich selbst oft in Abgrenzung von in ihren Augen unzivilisierten Erziehungsvorgängen in Arbeiterfamilien verstehen, wird nicht mehr kritiklos als Vorbild akzeptiert und wird zusehends auf ihre Bedeutung für die psychische Entwicklung des Einzelnen und ihres Beitrages zum Prozeß gesellschaftlichen Wandels hinterfragt. (4)

Um die Folgen der Erziehungsmethoden von Eltern, die auf Schläge verzichten, für die Bildung des psychischen Apparates erfassen zu können, ist es notwendig, zu untersuchen, wie sie ihre Erwartungen gegenüber dem Kinde durchsetzen.

Die größere Bereitschaft der Eltern, auf das Kind einzugehen, zeigt sich u. a. darin, daß sie bei der Beurteilung von Verhalten die Intention des Handelnden einbeziehen. Während in autoritärem Arbeitermilieu oft erst dann reagiert wird, wenn ein Verhalten als

anstößig erlebt wird, greifen psychologisch orientierte Eltern bereits ein, wenn das Kind eine Handlung plant, und machen es auf mögliche Folgen aufmerksam. Das Kind lernt, zusehends die Konsequenzen seines Verhaltens abzuschätzen. Reagiert wird von den Eltern nicht zu sehr auf einzelne Verhaltensweisen als auf die Absicht des Kindes. Während Eltern im zuerst skizzierten Milieu Verhalten danach beurteilen, wieweit es ihre Autorität gefährdet, orientieren sich die anderen Eltern mehr an der Person des Kindes. Aus dieser Haltung ist zu schließen, daß sie wahrscheinlich weit mehr Beziehungen als die Arbeitereltern haben, in denen sie als Person Beachtung finden. Diese Haltung hat für das Kind Vor- und Nachteile. Einmal wird es nicht bestraft, wenn ihm versehentlich oder unbeabsichtigt Handlungen unterlaufen, die von seiner Umwelt als negativ eingestuft werden. Gleichzeitig erfolgt die Kontrolle im Elternhaus gezielter und umfassender als in einem Milieu, in dem unkalkulierbar eingegriffen wird und das Kind sich Freiräume schaffen kann, indem es Vermeidungsstrategien lernt.

Andererseits machen Eltern mit psychologischen Erziehungsmethoden Situationen frühzeitig eindeutig, indem sie durch ihre Reaktion signalisieren, welche Verhaltensweisen sie billigen und welche nicht. Im Kind bildet sich aufgrund dieser Erfahrungen eine Gewißheitsinstanz, so daß es nach einer Weile bereits im vornhinein gefühlsmäßig erfassen kann, welcher Befriedigungswert einer bestimmten Situation zukommt. Für den Außenstehenden sieht es so aus, als würde das Kind zunehmend die Erwartungen seiner Umwelt verstehen und sich diese als Wertvorstellungen zu eigen machen. An diesen orientiert es dann angeblich sein Verhalten.

Diese Beschreibung verschleiern eher den Vorgang, als daß sie einsichtig machen kann, warum ein Kind in bestimmten Familien sich zusehend so verhält, daß ihm seine Umwelt das Prädikat "vernünftig" zugesteht. Verfolgen wir deshalb die Herausbildung

des Gewissens an einem Beispiel: Eine Mutter geht mit ihrem dreijährigen Kind auf einen Spielplatz. Nach kurzer Zeit spielt es mit anderen Kindern in einem Sandhaufen und diese kommen auf die Idee, sich gegenseitig mit Schlamm zu bewerfen. Es ist offensichtlich, daß ihnen diese Tätigkeit Spaß macht. Die Mutter sieht das immer schmutziger werdende Kind, denkt an die Arbeit, die es machen wird, das Kind und die Kleidung zu säubern und beschließt einzugreifen. Sie nimmt das Kind an der Hand, tadelt mit einigen Sätzen die mitspielenden Kinder und entfernt sich.

Für das kleine Kind ist das Verhalten der Mutter unverständlich. Es erlebt nur, daß eine anfangs befriedigende Situation in Unlust umschlug. Kommt dies mehrmals vor, dann ist für das Kind gewiß, daß "im Schlammspielen" mit "Weggezerrtwerden" endet und es vermeidet dieses unlustvolle Ende, indem es eine solche Situation nicht mehr freiwillig aufsucht. Für die Mutter sieht es so aus als hätte das Kind den Wunsch, sauber zu bleiben entwickelt und sie erzählt anderen stolz, wie vernünftig ihr Kind inzwischen schon ist.

Angemessen erklärt ist das Verhalten, wenn wir sagen, daß eine für das Kind ursprünglich lustbesetzte Situation durch das mehrmalige Eingreifen der Mutter mit Unlust besetzt wurde und deshalb bereits der Gedanke an eine solche Situation bei dem Kind ein negatives Gefühl auslöst. Um nicht mit dieser Unlust konfrontiert zu werden, vermeidet das Kind solche Situationen.

Auch diese Mutter, die auf Schläge verzichtet, erlaubt dem Kind nicht, einen Impuls auszuleben. Sie schränkt die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes ein oder verbindet für das Kind positive Erfahrungen durch ihr Eingreifen mit Unlust, bis das Kind mit der Zeit nur noch die Verhaltensweisen zeigt, die ihre Billigung finden.

Statt von einer Übernahme von Werten zu sprechen, sollte man,

wenn erwartungsgemäßes Verhalten vorliegt, besser sagen, daß dem Handelnden keine Alternative der Befriedigung offengelassen wurde, als die, sich den Verhaltenserwartungen seiner Umwelt anzupassen.

Beide bisher beschriebenen Erziehungsformen sind autoritär, denn sie zensieren Impulse und Verhalten des Kindes, ohne auf dessen Erleben Rücksicht zu nehmen. Wird unkontrolliert geschlagen, dann kann sich das Kind kein Bild davon machen, in welchen Situationen es mit Unlust zu rechnen hat. Erfolgt die Einflußnahme gezielt, dann orientiert sich das Kind an diesen Interaktionserfahrungen selbst dann, wenn die Erwachsenen fehlen, die durch ihr direktes Eingreifen die Situation nach ihren Erwartungen gestalten können.

Der Versuch des Kindes, Befriedigung zu erlangen, führt in beiden Milieus zu Konflikten. Das Kind wird gezwungen, Strategien zu lernen, mit deren Hilfe es sein seelisches Gleichgewicht sicherstellen kann. Obwohl es möglich ist, die daraus resultierenden Probleme in Auseinandersetzung mit dem sich dabei entwickelnden psychischen Haushalt zu diskutieren, darf bei einer solchen Betrachtungsweise nicht vergessen werden, daß sie aus dem Versuch des Kindes, sich an sozialen Beziehungen zu beteiligen, resultieren. (5) Seine Abwehrformen sind deshalb als Verarbeitung der bei diesem Versuch gemachten Erfahrungen zu begreifen.

Entsprechend den bisher skizzierten Milieus lassen sich zwei Hauptstrategien unterscheiden:

Die unlustvollen Erfahrungen im Arbeitermilieu führen zu dem Wunsch, negative Rückmeldungen aus der Umwelt zu vermeiden. Dies kann auf unterschiedliche Weise erreicht werden: indem ich mich Situationen, in denen mit negativen Erlebnissen zu rechnen ist, entziehe. Ich begrenze freiwillig meine Erfahrungsmöglichkeiten, (6) Ich kann mir Unlustgefühle ersparen, indem

ich unbefriedigende Situationen nicht mehr wahrnehme, sondern in eine Traumwelt flüchte. (7) Ich kann Personen, die mit mir in solchen Situationen zusammen sind, Eigenschaften zuschreiben, die es mir erlauben, das zu tun, was für mich angenehm ist. (8)

Alle diese Verhaltensweisen sind defensiv, denn sie versuchen nicht, durch gezieltes Verhalten die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Sie werden in Situationen des Drucks und der Not gelernt. Die Umwelt kommt nur beschränkt in den Blick. Die Wahrnehmungsfähigkeit des Handelnden ist stark reduziert. Das Verhältnis zu anderen ist aufgrund der inneren Unruhe fast permanent konflikträchtig und führt ab und zu zu explosiven Entladungen. Aktivitäten, die es erlauben, mit dieser inneren Unruhe fertig zu werden, werden bevorzugt. (9)

Erfolgt die Zensur mit psychologischen Methoden, dann stehen folgende Anpassungsmöglichkeiten dem Kinde offen: es lebt nur die Bedürfnisse aus, die mit der Zustimmung der Umwelt rechnen können. Das führt gleichzeitig dazu, daß man in vielen Situationen eigene Wünsche vor sich selbst verleugnen muß. (10) Oder daß Kind gesteht sich diese Wünsche zwar ein, riskiert aber keine Befriedigung mehr. (11) Das Kind gibt von seiner Umwelt nicht gebilligten Wünschen nach, versucht aber dann, aufgrund der ausgelösten Angst, die Befriedigung wieder rückgängig zu machen oder nur noch solche Aktivitäten zu unternehmen, die eine Wiederholung des Verstoßes in Zukunft unmöglich machen sollen. (12)

Kennzeichnend für diese Strategien ist, daß die Umwelt nicht verleugnet, sondern als entscheidende Beurteilungsinstanz anerkannt wird. Die Handlung richtet sich deshalb gegen die eigene Person, soweit deren Bedürfnisse im Widerspruch zu sozialen Erwartungen stehen. Die Lösung des Konflikts wird in der Zensur eigener Wünsche gesucht. Antriebsimpulse werden verdrängt.

Die zweite Gruppe von defensiven Strategien zieht weit weniger offene Konflikte in der Umwelt nach sich, da diese nicht verleugnet wird. Die Konflikte werden nach innen verlagert und ihre Symptome wie Nervosität, Unzufriedenheit werden in unserer Gesellschaft eher als Ausdruck von Krankheit statt als Anzeichen von Widerstand gedeutet. Das oft explosionsartige Verhalten von Mitgliedern aus dem ersten Milieu wird dagegen weniger als Ausdruck eines psychischen Konfliktes, sondern als bewußt intendiertes kriminelles Verhalten gedeutet und deshalb mit Strafmaßnahmen darauf geantwortet.

Was bedeuten die unterschiedlichen Sozialisationsformen für die Formung des Antriebspotentials und die Entwicklung von Bedürfnisorientierungen? Wir haben bereits ausgeführt, daß diffuse Antriebe durch Versuche, Befriedigung zu erlangen, Struktur bekommen, Das Ausmaß an Befriedigungsmöglichkeiten entscheidet darüber, wie sehr sich Antriebspotentiale ausdifferenzieren können. Der Säugling in unserem autoritären Arbeitermilieu wird, da er außer durch motorische Unruhe in den ersten Lebensjahren kaum auf sich aufmerksam macht, in dieser Zeit zuerst einmal vernachlässigt werden. Er wird erst dann zum Objekt von Erziehungsmaßnahmen, wenn seine Aktivitäten die Stabilität des Familiensystems gefährden. Der Mangel an Zuwendung hat aber die Folge, daß seine Bedürfnisse aufgrund der mangelnden Befriedigungsmöglichkeiten relativ diffus geblieben sind und er über keine Orientierungsmöglichkeiten verfügt, mit deren Hilfe er Situationen nach ihrem Befriedigungswert hin einordnen kann. Seine Suche nach Befriedigung erfolgt ungezielt und, wenn es die äußeren Verhältnisse erlauben, agiert er seine innere Unruhe aus, in der Hoffnung, dabei Befriedigungsmöglichkeiten zu entdecken. (13)

Im Gegensatz dazu nehmen die anderen Eltern auf die Bedürfnisorientierung des Kindes gezielt Einfluß und arrangieren seine Erfahrungsmöglichkeiten in der Weise, daß sich das Kind auf

die Dauer ihre Vorstellungen von befriedigendem Verhalten zu eigen machen muß. Durch ein solches Vorgehen erreichen sie zwar, daß das diffuse Antriebspotential des Kindes feste Strukturen bekommt, aber diese sind gleichzeitig zu beschränkt, als daß das Kind alle seine Antriebe in diese Befriedigungsformen integrieren kann. Da im Gegensatz zum Arbeitermilieu jeder Impuls kontrolliert wird, ist es nicht möglich, diese bei irgendeiner Gelegenheit auszuagieren. Bereits der Gedanke an einen solchen Versuch löst bei dem Kind Angst aus und es versucht, sich diese unlustvolle Erfahrung zu ersparen, indem es diese Impulse aus dem Bewußtsein verdrängt.

Wie kann eine Alternative zu den bisher skizzierten Erziehungsformen aussehen? Besteht sie darin, daß man dem Kind jede Erfahrungsmöglichkeit offenhält? Jede Alltagssituation zeigt, daß dies nicht möglich ist.

Überläßt man es dem Kind, seine Umwelt zu erkunden, dann gerät es immer wieder in Situationen, die ihm gefährlich werden können. Es weiß nicht, daß man sich mit einer Schere verletzen kann. Es kann die Härte eines Tischbeines nicht einschätzen und ist überrascht, daß Geschirr herunterfällt, wenn es an der Tischdecke zieht.

Die Mutter kann versuchen, alle möglichen Gefahrenquellen zu beseitigen. Aber nicht nur wäre sie durch diese Aufgabe überfordert, sie würde auf diese Weise auch all die Erfahrungsmöglichkeiten ausschalten, die das Kind braucht, um realitäts-tüchtig zu werden. Es ist deshalb sinnvoller, das Kind im Umgang mit solchen Situationen anzuleiten. Dabei kommt es aber unvermeidlich zu Situationen, in denen die Mutter aus Einsicht in die unangenehme Konsequenz einer vom Kind geplanten Handlung dem Kind Grenzen setzen muß. Dem Kind wird etwas versagt und es erfährt dieses Verhalten als Unlust.

Solche Versagungen haben ihre Ursachen nicht nur in möglichen Gefahrenquellen in der Umgebung des Kindes, sondern hängen auch von dem Charakter der Beziehungen in der Familie ab. Wir haben bereits früher die Mutter angeführt, die sich sowohl an ihrem Kind freut, als auch an einer Weiterentwicklung ihrer Ehebeziehung interessiert ist. Diese unterschiedlichen Bedürfnisorientierungen lassen sich nicht gleichzeitig realisieren, sondern müssen geplant befriedigt werden. Das bedeutet, daß sowohl den Erwartungen des Ehemannes, als auch denen des Kindes Grenzen gesetzt werden muß.

Wir haben kurz zuvor ausführlich von den negativen Folgen von Versagungen und Einschränkungen für die psychische Entwicklung des Kindes gesprochen. Warum ist es gerechtfertigt, nun von einer neuen Erziehungssituation zu sprechen? Um die Bedeutung der Versagung für das Kind zu erfassen, müssen wir auf seine Beziehung zur Mutter eingehen. Ist diese bisher auf dessen Bedürfnisse angemessen eingegangen, dann hat der Kontakt zur Mutter selbst Befriedigungswert und wird in der Situation aktiv aufgesucht. Die Aufforderung der Mutter, sich dem Vater zuzuwenden oder sich mit sich selbst zu beschäftigen, bedeutet eine Frustration dieses Bedürfnisses. Diese ist umso leichter zu bewältigen, wenn der Befriedigungsgrad der angebotenen Alternativen ebenfalls hoch ist. Das Kind wird umso bereitwilliger darauf eingehen, wenn es gleichzeitig die Erfahrung macht, daß es durch dieses Zugeständnis an die Mutter sich verstärkte Befriedigung bei ihr verschaffen kann. Verzicht auf eine Befriedigungsmöglichkeit wird als Mittel begriffen, sich auf Dauer größere Befriedigungschancen sicherzustellen. Diese Ansicht wird aber nur in einem Milieu erworben, in dem solche Gefühlsversagungen erkannt und deshalb die Leistung dessen, der mit unterschiedlichen Erwartungen zurechtkommen sucht, belohnt wird.

Der Einzelne lernt, die Spannung, die aus einem solchen augenblicklichen Verzicht resultiert, auszuhalten und weiterhin offenzubleiben. Weder paßt er sich sofort den Erwartungen seiner

Umwelt an und verdrängt den im Widerspruch dazu stehenden Impuls. Noch weigert er sich, die Erwartungen, die zu der eigenen Bedürfnisorientierung im Widerspruch stehen, überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Diese Fähigkeit, Situationen offenzulassen, wird in der Literatur mit Ambivalenztoleranz bezeichnet. (14)

Ob diese und andere für das Aushandeln von Beziehungen wichtige Fähigkeiten gelernt werden, hängt von der Familienstruktur ab. Ist die Mutter in ihrer Ehe nicht befriedigt und spielt das Kind die Rolle eines Gattenersatzes, dann ist die Bereitschaft, sich völlig auf das Kind und seine Wünsche zu konzentrieren groß. (15) Das Kind lernt mit der Zeit, die Mutter zur Befriedigung seiner Bedürfnisse einzusetzen. Es entwickelt dadurch nicht etwa Selbständigkeit, sondern ist später auf Beziehungen angewiesen, in denen der andere, wie die Mutter bereit ist, auf eigene Ansprüche zu verzichten.

Das Defizit an Lernmöglichkeiten in einer solchen für Außenstehende oft harmonische Mutter-Kind-Beziehung wird spätestens dann deutlich, wenn das Kind Beziehungen eingehen muß, die die Fähigkeit zum Aushandeln erfordern. Völlige Bereitschaft der Mutter, sich an den Interessen des Kindes zu orientieren, hat dem Kind Interaktionserfahrungen erspart, in denen es sich aufgrund der nicht spontan übereinstimmenden Erwartungen mit Gefühlsambivalenzen hätte auseinandersetzen und die Beziehung in Richtung auf die eigenen Interessen hätte beeinflussen müssen. Freiheit, die der der Kinder auf den Südseeinseln entspricht, die in ihrer Kindheit ebenfalls keinerlei Beschränkungen ausgesetzt sind, hat den Preis, daß es nicht lernt, Beziehungen auszuhandeln. Während aber den Kindern von Samoa, sobald sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, Erwachsenenverhalten einfach adressiert wird und angesichts der feststehenden Rollenmuster die Dressur verhältnismäßig problemlos verläuft, gerät das bei uns in dieser Weise erzogene Kind zusehends in Konflikte. Denn aufgrund des eingetretenen Beziehungswandels

wird in immer mehr Bereichen vom Einzelnen nicht nur Anpassung, sondern auch ein eigener Beitrag in Beziehungen gefordert. Außerdem erwartet man von ihm, daß er sich mit Erwartungen, die aus unterschiedlichen Bereichen auf ihn zukommen und sich oft gegenseitig widersprechen, aktiv auseinandersetzt und seinen Beitrag zur Bewältigung von Beziehungsproblemen leistet.

Situationen, in denen das Kind in Gefühlskonflikte gestürzt wird und mit unterschiedlichen Erwartungen sich auseinandersetzen muß, scheinen nicht nur unvermeidbar, sondern im Interesse der psychischen Entwicklung des Kindes sogar wünschenswert zu sein.

Untersuchen wir die Aufgaben, die auf das Kind zukommen und die Strategien, die eine Bewältigung ermöglichen, anhand der Analyse einer idealtypischen Beziehungsform: der Interaktion, in der jeder der Beteiligten die gleichen Möglichkeiten hat, Erwartungen des anderen anzunehmen bzw. abzulehnen und eine Berücksichtigung seiner Bedürfnisorientierungen zu finden. Keine Seite soll Zwang ausüben können. Vielmehr soll das, was an Befriedigung zustandekommt, zwischen den Beteiligten frei ausgehandelt werden.

Jeder der Beteiligten hat dabei eine Reihe von Aufgaben zu bewältigen. Er muß dem anderen seine für die Situation relevanten Bedürfnisorientierung verdeutlichen, ihm aber gleichzeitig in irgendeiner Form mitteilen, daß er auch offen ist für die Interessen der Gegenseite. Dies geschieht, indem ihm mitgeteilt wird, daß seine Erwartungen verstanden wurden. Der Prozeß des Aushandelns wird erleichtert, wenn die Beteiligten zu verstehen geben, welche Orientierung in ihrer Bedürfnisskala augenblicklich Priorität hat und bei welchen Interessen sie zu einem Kompromiß bereit sind. Durch diese Art des Vorgehens wird gleichzeitig deutlich gemacht, daß jeder auf eine völlige Durchsetzung seiner Erwartungen verzichtet und einen Kompromiß anzustreben

bereit ist. Diese Kompromißbereitschaft wird auch dadurch signalisiert, daß die Beziehung aufrechterhalten wird, obwohl keiner mit einer völligen Befriedigung rechnen kann und deshalb Versagungen in Kauf genommen werden müssen.

Die Bewältigung dieser Aufgaben erfordert eine Reihe von Fähigkeiten, die sich ebenfalls als Strategien formulieren lassen: der an der Interaktion Beteiligte muß sowohl zu dem Anpassungsdruck seiner Umwelt auf Distanz und diese auf ihre Befriedigungsmöglichkeiten hin überprüfen können, wie er auch in der Lage sein muß, seine Bedürfnisorientierung distanziert zu betrachten und für sich Prioritäten zu setzen. Seine Befriedigungschancen erhöhen sich, wenn er die Erwartungen des anderen im voraus erfassen und diese bei der Planung des eigenen Verhaltens bereits berücksichtigen kann. Aufgrund dieser Haltung wächst das Interesse der Gegenseite an der Beziehung, da ihm die Erfahrung vermittelt wird, daß seine Bedürfnisse zur Kenntnis genommen und berücksichtigt werden.

Diese Aufgaben erfordern nicht nur intellektuelle Fähigkeiten, sondern auch, und sogar vorrangig, Leistungen im Gefühlsbereich. Denn es wird von Einzelnen verlangt, zu als spontan empfundene Wünsche auf Distanz zu gehen und auf ihre Befriedigung zu verzichten, falls sie den Verlauf der Interaktion grundsätzlich infragestellen. Gefühlskonflikte löst aber auch der Versuch aus, nicht in den Erwartungen der Umwelt aufzugehen, sondern dort auf eine Berücksichtigung der eigenen Interessen zu drängen. Der Einzelne muß in der Lage sein, über kürzere Zeit hin einen Zustand des Unzufriedenseins in Kauf zu nehmen, um sich auf Dauer Befriedigung sicherzustellen. (16)

Wir haben unseren Versuch, psychische Konflikte eines Menschen aus Beziehungserfahrungen zu erklären und damit soziologisch zu beschreiben, noch erweitert, indem wir aus einer idealtypischen Beziehungssituation Leistungsanforderungen an den psychischen Apparat abgeleitet haben. Mit Hilfe dieses Qualifikationskatalogs ist es nun möglich, Beziehungsmilieus auf den in ihnen vorhandenen Freiraum für psychische Entwicklung zu überprüfen.

Ein Kind wird diese Leistungen nur dann erbringen, wenn die Beziehung zu den Eltern befriedigend ist, und es, um diese Befriedigung nicht zu riskieren, bereit ist, sich mit widersprüchlichen Erwartungen auseinanderzusetzen und für sich eine Lösung zu finden.

Die Abhängigkeit erlaubt es den Eltern, Befriedigung mit dem Erbringen von Leistung zu koppeln. Im Gegensatz zu Eltern, die diese Bindung dazu ausnutzen, das Verhalten des Kindes entsprechend ihren Vorstellungen zu regeln, sind Eltern mit einer Interessenvielfalt daran interessiert, daß das Kind sich zunehmend einen eigenen Erfahrungsbereich schafft, in dem es unabhängig von den Eltern Befriedigung findet.

Jedes dieser Elternpaare macht ihre sonstigen Interaktionserfahrungen durch ihr Vorgehen für das Kind verbindlich. Eltern, die aufgrund ihres Erfahrungsbereiches der Ansicht sind, daß der Zugang zu Befriedigungsmöglichkeiten von einer strengen Kontrolle der eigenen Impulse abhängig ist, versuchen dieses in ihren Augen erfolgssichernde Verhaltensmodell auch für das Kind verbindlich zu machen. Die, die von der Erfahrung ausgehen, daß eine kritische Haltung gegenüber den Erwartungen der Umwelt oft weiter bringt als die ständige Bereitschaft, sich unterzuordnen, sehen in der wachsenden Unabhängigkeit des Kindes keine Bedrohung, sondern vielmehr einen Erfolg ihrer Bemühungen. Da die Eltern-Kind-Beziehung nur einen Teil ihrer Interessen abdeckt, sind sie auch bereit, Bedürfnisorientierungen zu akzeptieren, die das Kind in Distanz zu den Erfahrungsmöglichkeiten in der Familie bringen.

Die bisherigen Überlegungen zum Einfluß des Beziehungsmilieus auf den psychischen Apparat helfen vier Erziehungsmodelle zu unterscheiden (17):

Eltern gehen auf die Bedürfnisse des Kindes ein, arbeiten aber gleichzeitig auf seine zunehmende Selbständigkeit hin.

Eltern erziehen das Kind autoritär, entsprechend ihren Vorstellungen ohne dabei auf seine Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen.

Eltern gehen auf die Bedürfnisse des Kindes ein, nutzen aber die dadurch entstehende Abhängigkeit aus, das Verhalten des Kindes entsprechend ihren Vorstellungen zu regeln und gestehen ihm keinen eigenen Erfahrungsraum zu.

Eltern kümmern sich aus Gleichgültigkeit oder Ablehnung kaum um das Kind, verhindern zwar auf diese Weise eine Abhängigkeit, gleichzeitig werden aber kaum Befriedigungsformen noch die Fähigkeit, eine Beziehung auszuhandeln, erworben.

Je nachdem, welche dieser oben beschriebenen Erziehungshaltungen die Interaktionen bestimmen, wird das in der Beziehung Eltern-Kind vorhandene Machtungleichgewicht unterschiedlich ausgenutzt. Nur bei einem der Modelle wird gezielt auf die Unabhängigkeit des Kindes hingearbeitet. In den anderen drei geht es primär um die Sicherung der elterlichen Autorität, wenn auch die Motive unterschiedlich sind.

Die Möglichkeit des Einzelnen, Individualität zu entwickeln, hängt also von Interaktionsbedingungen ab, in denen sowohl auf die Erwartungen der Umwelt Einfluß genommen werden kann, als auch das an Impulsen, das in der ausgehandelten Beziehung nicht befriedigt werden kann, nicht aus dem Bewußtsein verdrängt werden muß. Vielmehr sieht der Einzelne zunehmend als seine Aufgabe, stets aufs neue zwischen Antrieben und Befriedigungsmöglichkeiten einen Ausgleich zu finden und Umwelt in Bezug auf ihre Befriedigungsformen zu hinterfragen als auch zu verändern. Dies wird ihm umso eher gelingen, je mehr er über Leistungsmittel verfügt, auf die die jeweilige Umwelt zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse angewiesen ist. Mit zunehmenden Leistungsmitteln steigt die Macht, auf die Erwartungen anderer in Richtung auf eigene Interessen Einfluß zu nehmen.

Die Herausbildung eines differenzierten psychischen Steuerungsorgans ist, auf zweifache Weise gefährdet: in Situationen der Not hat das Kind keine Möglichkeit, Befriedigungsformen für

seine Antriebe zu finden. Die mangelhafte Befriedigung führt zu impulsiven Ausbrüchen, auf die dann von der Umwelt ungezielt reagiert wird, so daß sich das Kind aufgrund dieser Interaktionserfahrungen auch kein Bild von den Erwartungen seiner Umwelt machen kann. Es bleibt ihm als einziger Ausweg übrig, sowohl die bedrohenden Impulse als auch die frustrierende Umwelt vor sich zu verleugnen. Die daraus resultierenden psychischen Konflikte werden in der Psychoanalytischen Literatur unter dem Stichwort "Psychose" diskutiert.

In Situationen des Zwanges werden dem Kind zwar Befriedigungsmöglichkeiten angeboten, aber nur solche Formen zugelassen, die die Billigung der Umwelt finden.

Diese Interaktionserfahrungen vermitteln dem Kind zwar zunehmend ein Bild von den Erwartungen seiner Umwelt, verlangen von ihm aber gleichzeitig, daß es alle Impulse, die mit keiner Billigung rechnen können, abzuwehren lernt. Es bewältigt diesen Konflikt, indem es diese Impulse aus der Wahrnehmung verdrängt. Die daraus resultierenden psychischen Konflikte werden in der psychoanalytischen Literatur unter dem Stichwort "Neurose" diskutiert. (18)

5.3. Bedürfnisorientierungen und Strategien als Elemente einer Lerntheorie

Wir haben im letzten Abschnitt an mehreren Beispielen verdeutlicht, daß und in welcher Weise Umwelterfahrungen die Herausbildung eines psychischen Apparates bewirken. Die dort erhaltenen Aussagen sollen nun systematisiert und zusammenhängend erklärt werden, warum und wie der Einzelne lernt.

Das Individuum wendet sich aufgrund interner Impulse der Außenwelt zu und wird dort mit Erwartungen konfrontiert. Die Erfahrungen, die es bei der Bewältigung solcher Situationen macht, führen sowohl zur Strukturierung seiner Antriebe, als auch zur Herausbildung von Verhaltensmustern. Verhaltensweisen, die sich als

erfolgreich erwiesen haben, werden wiederholt und stehen nach einiger Zeit als Strategien zur Verfügung. Das Individuum setzt sich ein, um einen früher als befriedigend erlebten Zustand wieder zu erreichen.

Wird auf die Bewältigungsversuche des Individuums negativ reagiert, dann lernt es entweder Verhaltensweisen, die mit Billigung der Umwelt rechnen können oder Strategien, mit deren Hilfe es die negativen Reaktionen der Umwelt vermeiden kann.

Durch diesen Erfahrungsprozeß eignet sich das Individuum sowohl eine Hierarchie von Bedürfnisorientierungen, als auch von Strategien zur Befriedigung dieser Bedürfnisse an. Neue Situationen werden zuerst einmal in Hinblick auf diese Bedürfnisse interpretiert und mit den vorhandenen Strategien zu bewältigen gesucht. (19)

Diese Sicht begreift den Einzelnen nach dem Modell einer strategisch handelnden Persönlichkeit. Er handelt, weil seine Antriebe eine bestimmte Form der Bedürfnisorientierung gefunden haben und er in einer Strategie eine Form des Auslebens entdeckt hat, die Befriedigung verschafft. Um deshalb individuelles Verhalten erklären zu können, brauchen wir nicht nur eine Kenntnis der Bedürfnisorientierungen, sondern auch des Verhaltensrepertoires, das die Grenzen und Entfaltungsmöglichkeiten der bisherigen Erfahrungswelt deutlich macht. Einzelne Verhaltensweisen sind für den Forscher nichtssagend, da sie innerhalb verschiedener Strategien vorkommen können. Deshalb liefert uns ein methodischer Ansatz, der sich mit reiner Beobachtung begnügen möchte und ohne die Frage nach der Funktion einer Handlung für den Einzelnen auszukommen versucht, keinen analytisch befriedigenden Zugang zu verhalten. (20)

Welche Bedürfnishierarchien sich bilden und welche Strategien eingesetzt werden, hängt von den Erfahrungsmöglichkeiten des

jeweiligen Milieus ab. Die Bedürfnishierarchie gibt Auskunft, durch welches Bedürfnis sich der Einzelne vorrangig zum Handeln motivieren läßt. Nachdem dieser für sich Prioritäten gesetzt hat, greift er auf sein Erfahrungswissen zurück. Diesem entnimmt er, welche Strategien unter welchen Bedingungen sich zur Befriedigung des angezielten Bedürfnisses bewährt haben. Der Einzelne verfügt also nicht nur über eine Hierarchie von Bedürfnissen, sondern auch von Strategien, die er je nach Situation einsetzt. In neuen Situationen wird zuerst einmal die Strategie zum Einsatz gebracht, die bei geringen Kosten zur Befriedigung zu führen verspricht. (21) Nach dieser Bestandsaufnahme seiner Interessen und seiner Handlungsmöglichkeiten kann der Einzelne eine Entscheidung treffen und durch Handeln die Angemessenheit seines bisherigen Wissens überprüfen. (22)

Wir haben im letzten Abschnitt Handlungen als Funktion von Bedürfnissen erklärt und damit zwischen Handlung und Bedürfnisorientierung einen Kausalzusammenhang unterstellt. Unser Erklärungsversuch lautet:

Wenn der Handelnde über die Bedürfnisorientierungen A, B, C,... verfügt und ihnen folgende Prioritäten $P_1, P_2, P_3, \dots$ zugesteht und bei dem Versuch ihrer Befriedigung folgende Erfahrungen a, b, c, ... gemacht hat, dann versucht er in neuen Situationen Befriedigung mit der Strategie X, Y,... sicherzustellen.

Obwohl die hier verwandten Begriffe noch nicht präzise definiert sind, gibt der formulierte Zusammenhang die Forschungsrichtung an, die man nehmen muß, um eine Logik der Erfahrungen entwickeln zu können. Uns hat beim Kleinkind interessiert, wie sich Erfahrungen auf die Bildung der psychischen Struktur auswirken.

Das Kind kennt seine Bedürfnisorientierung noch nicht und deshalb bilden sich sowohl seine Bedürfnisorientierung, als auch seine Strategien in einem Erfahrungsprozeß, den das Kind nicht bewußt kontrollieren kann. Trotzdem erhält dieser Prozeß durch

die Art und Weise, wie die Umwelt auf das Kind eingeht, die Möglichkeit zunehmender Handlungsautonomie.

Für das Kind wird ein Antrieb zuerst einmal nur in Form eines Konfliktes erfahrbar. Seine Möglichkeiten, diesen zu ertragen sind gering und wenn er nicht mehr verarbeitet werden kann, bewältigt ihn das Kind mit Hilfe einer Wahrnehmungszensur. Die Direktive zu dieser Verdrängung geht, wie die zu anderen Handlungen, vom psychischen Apparat aus und wir haben im letzten Abschnitt gesehen, daß diese Zensur mit Hilfe unterschiedlicher Strategien erfolgen kann. Auch diese spiegeln wie die Strategien, die wir uns bewußt aneignen, die Handlungsbedingungen einer bestimmten Umwelt wieder. Verdrängung und Abwehr werden wie andere Handlungen vom psychischen Apparat funktional eingesetzt. Deshalb können diese Strategien in gleicher Weise wie bewußte Strategien erklärt werden. Nur ist für das Individuum die ursprüngliche Bedürfnisorientierung, deren ausbleibende Befriedigung zu einem nicht mehr bewältbaren Schmerz geführt hat, nicht mehr einsehbar, so daß sie das Handeln des Individuums unbewußt beeinflusst. Diese Strategien können aber genauso kausal erklärt werden wie die, für die sich das Individuum bewußt entscheidet.

Das Spezialwissen des Psychoanalytikers besteht darin, daß er einmal weiß, welche Bedürfnisse in welcher Entwicklungsphase Priorität haben und welche Versagungen zu solch starken Konflikten führen, daß der Betroffene sie mit dem Aufbau von Vermeidungsstrategien beantworten muß. Außerdem weiß er, unter welchen Randbedingungen welche Strategie bevorzugt wird.

Sein Wissen von den Barrieren des Patienten bezieht er aus der gemeinsamen Interaktion. Aus der Art und Weise, wie der Patient auf die Therapiesituation reagiert, folgert der Therapeut, ob der Patient in der Lage ist, situationsangemessen zu handeln. Diese Analyse kommt nur dort angemessen zustande,

wo der Therapeut bewußt zu handeln in der Lage ist und nicht in seinem Verhalten von ihm unbewußten Intentionen beherrscht wird.

Als negatives Beispiel für ein vorurteilgeladenes Verhalten haben wir im zweiten Kapitel der Lehrer angeführt, der in die Klassensituation ungelösten Konflikte aus seiner Kindheit hineinträgt und ein Mädchen dafür bestraft, daß sie ihn unbeabsichtigt an die damaligen traumatischen Erfahrungen erinnert.

Wenn der Therapeut von solchen Übertragungsprozessen frei ist und weiß, in welcher Weise er die Situationen arrangiert, dann kann er aus der Reaktion des Patienten auf die Situation ablesen, ob dieser in der Lage ist, die Interaktionsmöglichkeiten in der Situation angemessen zu erfassen und die dort mögliche Befriedigung auszuhandeln oder ob er Konflikte aus früheren, unbewältigten Situationen in die neue hineinträgt und den Therapeuten in ihm unangemessene Rollen wie die des Vaters, Liebhabers usw. hineinzudrängen versucht. Das Ziel der Therapie kann in der zunehmenden Handlungsautonomie des Patienten gesehen werden. Dieses ist erreicht, wenn dieser in seinem Handeln nicht weiterhin von ihm unbewußten Antrieben beeinflusst wird.

Wie kann dieses Ziel erreicht werden? Zuerst einmal muß man davon ausgehen, daß auch die gelernten Abwehrstrategien dem Patienten Befriedigung sichern, weil sie die mit den traumatischen Erfahrungen verbundene Angst reduzieren helfen. Sie liefern Stabilität und werden deshalb aus Angst, sonst wieder den alten Erfahrungen ausgesetzt zu sein, nicht aufgegeben. Der Verzicht auf sie kann dem Patienten erst dann abverlangt werden, wenn sich aufgrund der in der Beziehung Therapeut-Patient erfahrene Befriedigung eine Abhängigkeit hergestellt hat. Der Therapeut nutzt dann diese Abhängigkeit wie die Mutter, die wieder mehr Freiraum für ihre Interessen bekommen möchte, aus und macht die Fortsetzung der Befriedigung von der Bereitschaft

des Patienten abhängig, sich neuen Erfahrungen auszusetzen. Das verlangt von ihm gleichzeitig, daß er seine bisherigen Strategien einer Überprüfung aussetzt.

Sowohl die psychische Entwicklung des Kindes wie die des Patienten stagniert, wenn keine neuen Erfahrungsmöglichkeiten mehr aufgesucht und die neuen Situationen immer in Richtung auf die bestehende Bedürfnishierarchie und mit Hilfe vertrauter Strategien bewältigt werden. Erst anhand neuer Erfahrungen aber läßt sich die bestehende Einstellung des Patienten gegenüber der Realität als Vorurteil deutlich machen.

Genau wie das Kind mitbekommt, daß der Verzicht auf totale Beanspruchung der Mutter nicht nur neue Befriedigungsmöglichkeiten erschließt, sondern sogar die Mutter-Kind-Beziehung intensiviert, lernt der Patient, daß Versagung nicht traumatisch enden muß, sondern das Umgehen mit der Versagung Voraussetzung ist, um Beziehungen mit intensiver persönlicher Befriedigung aushandeln zu können. Erst in diesem Erfahrungszusammenhang kann er den Zwangscharakter seiner bisherigen Handlungen einsehen und da es ihm der Erfahrungsraum der Therapie zunehmend möglich gemacht hat, auf Widerstand zu verzichten, weil er seine Interessen auch von der anderen Seite berücksichtigt sieht, kann er die Aussagen des Therapeuten über den Zwangscharakter seines früheren Verhaltens annehmen.

Die Einsicht in die bisher unbewußten Antriebe seines Handelns ist nicht Auslöser der Verhaltensänderung (zu Beginn der Therapie muß selbst der Gedanke an den früher erfahrenen Schmerz abgewehrt werden), sondern die Offenheit dafür stellt sich erst gegen Ende der Therapie ein und viele Patienten sind auch da noch nicht in der Lage, ihren Lernprozeß begrifflich einsichtig zu machen. Für sie ist der Erfolg vielmehr ablesbar an der Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten und der Ausdifferenzierung ihrer Bedürfnisorientierungen. Der komplexer gewordene psychische Apparat ermöglicht es, ihnen die Befriedigungs-

möglichkeiten in einer Situation differenzierter zu erfassen und Versagungen so zu verarbeiten, daß sie nicht mehr mit Abwehrstrategien bewältigt werden müssen. Die ungelösten Probleme, die aus der in der Situation nicht möglichen Befriedigung resultieren, müssen nicht mehr aus dem Bewußtsein ausgeschlossen werden.

Daß die Reihenfolge nicht Einsicht-Verhaltensänderung ist, sondern die Einsicht der erfahrenen Veränderung folgt, wird deutlich, wenn man auf die Situation des Kleinkindes eingeht. Dies erlebt den Versagungs- oder Befriedigungsaspekt einer Situation unmittelbar auf der Gefühlsebene und ist noch nicht in der Lage, den Vorgang begrifflich zu erfassen. Trotzdem vermittelt die Situation dem Kind ein Erfahrungswissen, das sich in der Struktur des Gefühlshaushaltes niederschlägt. Von der Ausdifferenzierung der Gefühlsstrukturen hängt die nachfolgende kognitive Entwicklung ab. (23) Nichtbewältigte Gefühlskonflikte können sie hemmen oder verzögern.

Wenn es dem Individuum nicht nur gelingt, gefühlsmäßig sowohl zu seinen Antrieben als auch zu den Erwartungen seiner Umwelt auf Distanz zu gehen, sondern es auch ein Bewußtsein seiner Konflikte und ihrer Ursachen zu entwickeln, dann kann es eingetretene Veränderungen durch Reflexion stabilisieren. (24) Auslöser von Veränderung sind aber neue Erfahrungen, bei denen Verhaltensalternativen sichtbar werden, die dann dazu führen, Teile des bisherigen Erfahrungswissens zu korrigieren oder sie in einen neuen Zusammenhang einzuordnen. Dies geschieht punktuell und in einem langwierigen Prozeß, dessen Wirkung nur manchmal schlagartig bewußt wird.

Solche Situationen, in denen mir schlagartig die eingetretene Veränderung bewußt wird, verleiten aber dazu, die Wirkung einzelner Situationen zu überschätzen und zu übersehen, daß Veränderung nicht bruchartig erfolgt, sondern dadurch, daß neue Erfahrungen in bestehende Strukturen eingearbeitet und diese

partiell verändert werden. (25)

Um die aus der Therapie resultierende Veränderung erklären zu können, haben wir uns mit der Beziehung zwischen Therapeut und Patient beschäftigt und die Ursachen in einer bestimmten Interaktionsform gesehen. Der Einfluß des Therapeuten hängt davon ab, ob die Interaktion für den Patienten soviel Befriedigung bietet, daß dieser als Preis für die Aufrechterhaltung der Beziehung bereit ist, die Leistungen zu erbringen, die der Therapeut ihm abfordert. Eine der Leistungen besteht darin, daß er sich verdrängten, unlustvollen Gefühlen aussetzt und zunehmend auf die Strategien, die im Alltag die Verdrängung sicherstellen, verzichtet. Dies wird nur in dem Maße geschehen, wie ihm Strategien an die Hand gegeben werden, die es ihm erlauben, seine psychische Verarbeitungsmöglichkeiten zu erweitern. Solche Strategien, wenn auch auf sehr abstrakter Ebene, haben wir aus der Analyse der Handlungsbedingungen in einer machtgleichen Beziehung abgeleitet.

Um aus den bisherigen Einsichten Konsequenzen für den Pädagogen ziehen zu können, müssen die Unterschiede zwischen beiden bewußt gemacht werden. Der Patient sucht den Therapeuten meist freiwillig auf, da er an seinen Konflikten leidet. Es gibt aber nur wenige pädagogische Bereiche, die die Teilnehmer wegen der pädagogischen Beziehung aufsuchen. Entweder ist der Besuch gesetzlich vorgeschrieben, oder man ist für die Verfolgung eigener Interessen auf einen Leistungsnachweis angewiesen, über den der Pädagoge verfügt. Diese Form der Abhängigkeit kann der Pädagoge aber nicht in derselben Weise ausnützen, wie der Therapeut die seines Patienten. Zwar lohnt es sich für den Lernenden, Strategien zu entwickeln, die die Unlust in der Situation möglichst gering halten, aber diese entsprechen meist nicht den Erwartungen, die der Pädagoge an den Lernenden hat. (26) Was für den Lernenden die Situation erträglich macht, ist für den Pädagogen oft mit Unlust verbunden. Er entwickelt deshalb meist seinerseits Strategien,

um mit dieser Situation fertig zu werden.

Bereits aus der Art und Weise wie der Pädagoge den Konflikt begrifflich zu erfassen sucht, wird seine Beziehung zum Lernenden deutlich. In autoritären Verhältnissen werden Schwierigkeiten auf die Absichten eines Beteiligten, meist des in der Beziehung Schwächeren, zurückgeführt und dieser dann zur Rechenschaft gezogen. Bei diesem Vorgehen wird die Ursache für Verhalten in die Person verlagert und nicht in der bestehenden Beziehung gesehen. Mangelnde Bereitschaft des anderen, auf die Leistungsanforderungen des Pädagogen einzugehen, wird dann auf fehlendes Wissen oder Können zurückgeführt und die Schwierigkeiten in der Beziehung mit Unfähigkeit oder mangelndem Wissen auf der anderen Seite erklärt. Sich selbst versteht ein solcher Pädagoge als Techniker, dessen Aufgabe es ist, durch gezielte Eingriffe die Blockaden des anderen zu beseitigen. Der andere erscheint einem direkten Zugriff zugänglich. (27)

Übersehen wird bei diesem Pädagogikverständnis, daß wir auf einen anderen immer nur indirekt über die Beziehung, die wir mit ihm haben, Einfluß nehmen können. Weder seine Bedürfnisorientierung noch seine Strategien können wir direkt beeinflussen, sondern allein die Bedingungen, unter denen Interaktionen stattfinden. Wie der andere diese bewältigt, hängt ab von den Strategien, die er in diese Situation mitbringt und die gleichsam das Werkzeug darstellen, mit denen er das neue Erfahrungsmaterial verarbeitet. Der andere übernimmt nur das aus der Situation, was ihm im Rahmen seiner bestehenden psychischen Struktur möglich ist und ist, wenn sich neue Handlungsmuster als erfolgreich erwiesen haben, bereit, die alten Strategien an einzelnen Punkten zu korrigieren. Diese - z.B. aggressives Verhalten - können nicht bruchartig durch neue ersetzt werden, weil das Ausprobieren neuer Verhaltensmöglichkeiten die gewohnten Gefühlsstrukturen infragestellt und deshalb als bedrohlich erlebt wird.

Korrekturen gewohnter Verhaltensmuster finden deshalb nur langsam und partiell statt und meistens werden die alten Strategien durch neue ergänzt. Erst, wenn sich diese bewähren, werden die alten Strategien nach und nach entwertet. Durch Strafe kann auf die Strategien eines Menschen kein Einfluß genommen werden, weil die Wirkung höchstens die ist, daß einzelne Verhaltensweisen unterlassen werden, nicht aber, daß neue Strategien aufgebaut werden.

Die Chance eines Pädagogen, mit seinen Verhaltenserwartungen zum Zuge zu kommen, wächst, wenn die von ihm vertretenen Strategien auch in anderen Bereichen dem Lernenden Befriedigung verschaffen. Deshalb ist es für den Pädagogen wichtig, das Beziehungsmilieu des Lernenden zu kennen und die Probleme, mit denen er konfrontiert ist.

5.4. Sozialer Wandel als Ursache neuer Leistungsanforderungen

Ein wichtiges Thema in der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre war, wieweit man in der Schule und anderen pädagogischen Bereichen die Sozialisationsdefizite benachteiligter sozialer Gruppen ausgleichen kann. Dieser Versuch kompensatorischer Erziehung führte sehr bald zu heftigen Auseinandersetzungen. Einmal ging es dabei um die Frage der Lernzielbestimmung. Der Versuch, die im bürgerlichen Milieu gültigen Verhaltensweisen über die Leistungsanforderungen in der Schule allgemein verbindlich zu machen, wurde problematisiert. Es konnte nachgewiesen werden, wieviel unausgewiesene bürgerliche Vorurteile in die Konstruktion von Intelligenztests eingingen oder die Ziele und Inhalte von Lernprogrammen bestimmten. (28)

Soweit dieser Einwand darauf abzielt, bewußt zu machen, wie unreflektiert die Forschungs- und Lernpraxis weithin erfolgt, hat er seine Berechtigung. Problematisch wird ein solcher Einwand, wenn mit ihm gleichzeitig ausgesagt werden soll, daß es keine Unterschiede in der Fähigkeit, Umwelt zu beherrschen und sich selbst zu kontrollieren gibt, und das einzige Problem die

Vorurteilsstruktur des Forschers bzw. des Pädagogen sei.

Dieser Kurzschluß wird oft von denen vertreten, die im anderen Zusammenhang mit Recht auf die Ungleichheit der Lebenschancen in dieser Gesellschaft aufmerksam machen. Da nach ihrem Verständnis eine gesellschaftliche Veränderung von der arbeitenden Bevölkerung auszugehen hat, neigen sie dazu, diese Gruppe zu idealisieren und deren Verhaltensmöglichkeiten zu überschätzen. Wie in dieser Arbeit dargestellt wurde, können Arbeiterfamilien doppelt benachteiligt sein. Einmal durch die relative Machtlosigkeit der Eltern am Arbeitsplatz. Zum anderen, weil diese die daraus resultierenden psychischen Probleme über Sozialisationstechniken direkt und indirekt an die Kinder weitergeben. Sie tragen, indem sie ihre Kinder unfähig machen, Verhältnisse aktiv in Richtung auf die eigenen Interessen zu verändern, zur Stabilisierung der bestehenden Ungleichheit bei.

Wer diesen Zustand verändern möchte, darf sich deshalb bei der Wahl seiner Lernziele an den Verhaltensmustern und Lernformen der sozialen Gruppen orientieren, die ihren Kindern Handlungsautonomie zu vermitteln in der Lage sind.

Bei der Auswertung der dort vorfindbaren Erfahrungen für ein Programm kompensatorischer Erziehung ist auf mehreres zu achten: einmal wird oft übersehen, daß Verhaltensweisen ihre Bedeutung erst aus Strategien bekommen. Es ist also wenig effektiv, Verhaltensformen aus dem einen Milieu in ein anderes zu übertragen, ohne zu fragen, welchen Sinn sie dort haben.

Ein gutes Beispiel, wie man nicht vorgehen soll, zeigt das Beispiel einer Lehrerin in einer Grundschulklasse, die folgende Frage stellt: Wir sehen zwei große Rennwagen. Wieviel Reifen haben sie zusammen?

Ein Kind antwortet: acht. Obwohl die Antwort richtig ist, pro-

testiert die Lehrerin und zwingt das Kind, einen ganzen Satz zu sagen: die beiden Rennwagen haben zusammen acht Reifen. (29)

Kein kritischer Pädagoge kann behaupten, daß dieser Eingriff der Lehrerin zu einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenz des Kindes führt. Vielmehr zielt er auf eine Veränderung der Klassensituation zu Gunsten der Lehrerin. Je mehr nämlich die Kinder ihre bürgerlichen Sprachnormen übernehmen, umso geringer sind für die Lehrerin die Einbindungsschwierigkeiten.

Eine so orientierte Pädagogik erreicht nicht das Ziel, die Handlungsmöglichkeiten benachteiligter Gruppen zu erweitern, sondern konfrontiert sie mit von außen gesetzten Anforderungen. Die Lehrerin glaubt, auf das Verhalten anderer durch Dressur direkt Einfluß nehmen können. Sie übersieht, daß eine Erweiterung des Wortschatzes nicht automatisch das Interesse, zu verbalisieren, nach sich zieht. Dies entsteht nur in einem Erfahrungsraum, in dem man mit Hilfe dieser Strategie Zuwendung und damit Befriedigung erzielen kann. Von diesen Möglichkeiten profitieren natürlich die mehr, die auch außerhalb der Schule in ihren Verbalisierungsbemühungen belohnt werden. Untersuchungen zeigen, daß diese Fähigkeit subkulturspezifisch ist. (30) Arbeiterkinder haben in der Schule selten Schwierigkeiten, Kinder aus anderen Milieus zu verstehen, benutzen aber deren Wortschatz nicht aktiv. Sie scheinen demnach vorwiegend Situationen zu erleben, in denen ihr beschränkter Wortschatz ausreicht und ein Eingehen auf andere Sprachstile nur in Form von Verständnisleistungen notwendig ist. Es besteht aber kein ausreichender Problemdruck, diesen Sprachstil auch selbst zu benutzen. D.h. sie können die für sie entscheidenden Lebenssituationen mit ihren Verbalisierungsformen oder anderen Strategien erfolgreich bewältigen. Erfolgreich heißt, daß sie ohne eine Erweiterung ihres Verhaltensrepertoires auskommen. Zum Konflikt kommt es erst dann, wenn in einer neuen Situation die erfolgreiche Bewältigung vom Beherrschen eines fremden Verblisierungstils abhängig gemacht wird. Diese Situ-

ation tritt meist mit Schulbeginn ein. Bestimmte Verhaltensstrategien sind Voraussetzung einer erfolgreichen Schullaufbahn.

Daß nicht nur Arbeiterkinder mit den Erwartungen in der Schule in Konflikt geraten, zeigt das Beispiel von Uwe in Kapitel 4. Uwe ist in einem Milieu aufgewachsen, in dem materieller Wohlstand selbstverständlich ist und Anforderungen an das Kind kaum noch mit der Androhung materieller Versagung durchgesetzt werden. Materielle Befriedigung rangiert deshalb in Uwes Bedürfnishierarchie relativ unten und er kann durch Aussicht auf solche Belohnungen nicht mehr zu bestimmten Leistungen bewegt werden. Typisch für die neue Situation ist das Verhalten von Uwe, der zu seiner Klassenlehrerin sagt, als sie ihm für ein gutes Ergebnis ein Abziehbild schenken möchte:

"Bhalt dein Kruscht. I hab selber gnuch daham." (Mittelfränkisch: Behalte dein Zeug. Ich habe selbst genug zu Hause.)

Im traditionellen Schulrahmen wird Uwe wie das aggressive oder unruhige Arbeiterkind zum Problem. Sein Verhalten spiegelt Selbstbewußtsein und Vertrautheit im Umgang mit Erwachsenen wieder. In der Beziehung zur Lehrerin orientiert er sich an seinen Familienerfahrungen und behandelt sie deshalb wie einen vertrauten Freund. Er äußert frei seine Meinung, duzt ihm sympatische Erwachsene, teilt eigene Bedürfnisse mit und kritisiert Verhalten, das ihm unangemessen erscheint. Er zeigt keine grundsätzliche Unterordnungsbereitschaft, gesteht der Lehrerin keine Autorität an sich zu und kann nur schwer zu Dingen motiviert werden, deren Sinn ihm nicht einleuchtet.

Daß Uwe zum pädagogischen Problem wird, liegt daran, daß er die in der Schule gültigen Beziehungsregeln, die von einer grundsätzlichen Unterordnungsbereitschaft der Lernenden ausgehen, durch sein Verhalten infragegestellt. Nicht nur die Lehrerin ist hilflos, da sie über keine angemessenen Reaktionsmög-

lichkeiten verfügt. Die Institution als solche ist durch diesen neuen Verhaltenstyp, der Ergebnis einer freieren Phase der Vergesellschaftung ist, infragegestellt.

Um an die bestehenden Klassennormen anzupassen, fällt deshalb schwer, weil sich die Einstellung der Eltern zur Schule ebenfalls wandelt und sie seltener zu einer bedingungslosen Unterstützung bereit sind. Zu viele haben inzwischen mitbekommen, daß die Schule eine wichtige Vermittlungsinstanz für berufliche Erfolge ist.

Für bürgerliche Kreise war es immer schon selbstverständlich, daß ihre Kinder die Höhere Schule besuchen. Jetzt erkennen auch immer mehr Arbeiter und Angestellte die Bedeutung dieser Einrichtung und wurden außerdem Anfang der sechziger Jahre von staatlichen Stellen aufgeklärt.

Das Verhältnis der Eltern zur Schule wird rationaler, d.h. sie unterstützen die Autorität des Pädagogen nur noch dann, wenn seine Entscheidungen mit ihren Aufstiegsplänen für das Kind übereinstimmen. Grundsätzliche Freibriefe werden nur noch selten ausgestellt und dann meist nur noch von Eltern, denen an dem schulischen Erfolg der Kinder wenig liegt. Aufgrund des verstärkten Andranges zu weiterführenden Bildungsinstitutionen fällt es dem Pädagogen immer schwerer, die Zustimmung der Eltern durch die Vergabe guter Zensuren zu erkaufen. Angesichts der immer knapper werdenden Ausbildungsplätze im akademischen Bereich sieht sich der Pädagoge gezwungen, strengere Auswahlkriterien zu vertreten. Hält er an diesen fest, dann ist eine Konkurrenz unter den Interessierten die Folge und er muß damit rechnen, daß die, die ausscheiden, sich mit ihrem Schicksal nicht einfach abfinden, sondern ihrerseits die Leistungsfähigkeit der Institution und seine Qualifikation infragestellen.

Selbst wenn der Druck von Seiten der Eltern auf den Pädagogen

nachlassen wird, weil viele Eltern resignativ einsehen werden, daß selbst eine gute Schulausbildung nicht mehr automatisch eine Berufskarriere sichert, entschärft sich die Situation für ihn nicht, sondern werden die Leistungsanforderungen eher noch zunehmen. Denn je unsicherer der Belohnungswert von Abschlüssen ist, umso mehr muß die abgeforderte Lernleistung in der Situation legitimiert werden. Dieser Legitimationszwang wird noch verstärkt, da die nachwachsenden Generationen aufgrund des selbstverständlichen Wohlstandes nicht mehr lernen, auf materielle Bedürfnisse zu verzichten und diese Konsumhaltung auch in der Schule zeigen.

Wer der Ansicht ist, daß die Schule früher nur deshalb nicht ins Blickfeld der Kritik kam, weil ihre Auslese und damit Kontrollfunktion der Nachfrage gerecht wurde, ohne daß damit gesagt werden soll, daß die Schule auf die Arbeitsplätze bisher effektiv vorbereitet hätte, kann diese Legitimationskrise mit mehr Ruhe verfolgen. Denn die erste Folge der Diskrepanz zwischen im wesentlichen gleichbleibender Arbeitsplatzpyramide und verstärkter Nachfrage für qualifizierte Positionen ist, daß viele, die bisher aufgrund ihres privilegierten sozialen Status diese Berufspositionen bekamen, sich plötzlich gegenüber anderen behaupten und, da ihre Leistungsfähigkeit begrenzt ist, oft ihre Berufserwartungen korregieren müssen. Solange der Staat nicht auch Einfluß auf die Arbeitsplatzbeschaffung nimmt, läßt sich diese Spannung im Bildungsbereich nicht auflösen. Und wie das Beispiel DDR zeigt, führt eine staatliche Planung der Arbeitsplätze und eine direkte auf diese bezogene Ausbildung nicht etwa zu einem Abbau von Leistungsanforderungen, sondern eher zu einer Verschärfung und differenzierten Anwendung von Leistungskriterien. (31)

Dieser Entwicklungstrend macht besonders Jugendlichen aus bürgerlichen Elternhäusern zu schaffen. Wo materielle Not noch bewußt ist, braucht der Nutzen von der Arbeit nicht erst einsichtig gemacht werden. Ist materieller Wohlstand selbstverständlich,

dann reicht finanzieller Erfolg als Leistungsanreiz nicht mehr aus. Man möchte in der Arbeit selbst einen Sinn sehen. Vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten, Prestige, Machteinfluß werden Zielvorstellungen, die es ermöglichen, augenblicklichen Verzicht zu ertragen und unangenehme Arbeit auf sich zu nehmen. Eltern, die den sozialen Aufstieg geschafft haben, versuchen dieses Ziel, besonders wenn sie es erst vor kurzem erreicht haben und ihnen die dazu nötigen Anstrengungen noch voll bewußt sind, auch für die Kinder verbindlich zu machen. Dies ist heute aus zwei Gründen schwerer zu leisten: einmal sind viele Konsummöglichkeiten, die früher nur in hohen Berufsspositionen möglich waren, selbstverständlich. Durch die Spezialisierung und Differenzierung der Berufsbereiche verliert gleichzeitig der einzelne Beruf an Prestige und die zunehmende Verflechtung der gesellschaftlichen Bereiche und ihre Abhängigkeit entzieht früheren Eliten den Boden. Die aus dem Beruf resultierende Anerkennung ist begrenzt. Besonders bürgerliche Eltern neigen dazu, ihren Kindern Berufserwartungen und Elitenvorstellungen zu vermitteln, die einer früheren Stufe der Vergesellschaftung entsprechen und denen die inzwischen eingetretene Entwicklung die Basis entzieht. Wer das Studium mit der Erwartung auf eine möglichst vielfältige Persönlichkeitsentwicklung beginnt, sieht sich durch die auch im akademischen Bereich durchsetzende Forderung nach Spezialisierung zu entfremdeter Arbeit gezwungen. Da auf die meisten Studenten statt leitender Positionen abhängige Stellen warten, ist man plötzlich mit Arbeitssituationen konfrontiert, die man bisher für Arbeiter reserviert glaubte.

Das Interesse an marxistischer Literatur besonders in dieser Gruppe ergibt sich nicht zufällig. Da die Höhere Schule durch die Form ihrer Allgemeinbildung die unrealistischen Erwartungen des Elternhauses nicht korrigiert, sondern durch ihren Anspruch auf eine nichtspezialisierte Ausbildung Elitedenken eher fördert, kommt es zu einer paradoxen Erscheinung: Bürgerkinder, deren bisher privilegierte Stellung durch den Berufswandel und die veränderten Zugangschancen infragegestellt wird

und die sich zunehmend mit Anforderungen konfrontiert sehen, die bisher nur Arbeiter und Angestellte zu bewältigen hatten, versuchen einen Teil ihres anerzogenen Selbstbewusstseins zu retten, indem sie sich zum politischen Führer der Arbeiter und Angestellten machen. Diese Strategie ermöglicht es vielen in einer Situation, die die anerzogenen Erwartungen dementiert, leistungsfähig bleiben. (32)

Verfolgt man, wie schwer es vielen Jugendlichen aus bürgerlichen Familien fällt, sich auf die neuen Leistungsanforderungen einzustellen, dann muß das Urteil über die Sozialisierungsbedingungen in Arbeiterfamilien weniger negativ ausfallen.

Das Risiko, daß Arbeit als Berufung ausgegeben wird, ist dort denkbar gering. Es kommt deshalb nicht zu den übersteigerten Erwartungen und Ansprüchen, die viele bürgerlichen Jugendlichen kennzeichnet. Arbeiterjugendliche nützen oft pragmatisch die Möglichkeiten aus, die als Ausgleich zur wenig Selbstentfaltung ermöglichenden Arbeitswelt infrage kommen. (33)

Der Versuch des Vaters, sich autoritär durchzusetzen, bewirkt oft das Gegenteil. Seine Autorität ist einer wachsenden Inflation unterworfen und das Beste für ihn ist, sich den Kindern als Kumpel anzubieten. Da die Eltern ihre Anforderungen aufgrund der Arbeitsbelastung nur bedingt durchsetzen können und meist nur auf einzelne Vorfälle reagiert, bleibt den Kindern ein größerer Freiraum, den sie für ihre Interessen zu nutzen wissen. Sexueller Kontakt ist meist früher als in bürgerlichen Familien möglich. In der Gleichaltrigen Gruppe muß man lernen, sich durchzusetzen. Auch die Bindung an die eigene soziale Gruppe, die oft als Hemmnis für sozialen Aufstieg angeführt wird, hat angesichts der neuen Situation ihre guten Seiten. In bürgerlichen Familien wird vielfach Individualismus mit Unabhängigkeit von anderen gleichgesetzt. Daraus resultiert vielfach eine Unfähigkeit, Ziele zusammen mit anderen zu verfolgen und

sich in einem Gruppenerlebnis wiederzufinden. (34)

Viele bürgerliche Jugendliche fühlen sich permanent unter einem Konkurrenz- und Profilierungsdruck. Arbeiterjugendliche sind, was Selbstdarstellung anbelangt, anspruchsloser. Deshalb ist es für sie leichter, auf die neuen Anforderungen, die sich aus kooperativen Arbeitsformen ergeben, einzugehen. Das Defizit an unterschiedlichen Beziehungen, die in manchen bürgerlichen Familien sozusagen automatisch in die Komplexität von Gesellschaft einführen, schlägt bei fortschreitender Entwicklung nicht mehr so zu Buch. Einmal wird Gesellschaft zunehmend über Medien erfahren. Außerdem ermöglicht die Vielfalt von Bezugsgruppen im Freizeitbereich, verbunden mit wachsender Mobilität des Einzelnen, neue Interessen zu entdecken und diese wiederum zwingen, die zu ihrer Befriedigung notwendigen Kontakte einzugehen. Gleichzeitig steht der Einzelne vor der Aufgabe, die aus diesen unterschiedlichen Bezugsgruppen resultierenden Erwartungen miteinander zu vermitteln.

Je vielfältiger der Einzelne seine Bedürfnisorientierungen entwickelt, umso mehr wird ihm die Diskrepanz zwischen seinem Glücksanspruch und den in den einzelnen Bereichen geltenden Beziehungsregeln bewußt. Ihn durchzusetzen versuchen heißt, auf eine Veränderung dieser Bereiche hinzuarbeiten. Da seine Einflußchancen als Einzelner minimal sind, kann er sich gegenüber Institutionen nur durchsetzen, wenn er in einem, die Stabilität des Systems gefährdenden, Ausmaß mit dem Entzug von Leistungsmitteln drohen kann. Dies setzt voraus, daß er denen, mit denen er zusammenarbeitet, einsichtig machen kann, daß die Durchsetzung seiner Forderungen auch zu einer Verbesserung ihrer Lebenssituation beiträgt.

Ausgehend von den Problemen kompensatorischer Erziehung, sind wir bei der Frage der Veränderung gesellschaftlicher Institutionen gelandet. Sowohl bei individuellen Lernproblemen, wie

wie bei der Analyse gesellschaftlicher Einrichtungen geht es um die Frage sinnvollen Verhaltens. Verhaltensweisen, die sich bei der Bewältigung eines Problems bewährt haben, wirken als institutionalisierte Erwartungen weiter, deren Geltung dann oft noch gesetzlich abgesichert wird.

Der Pädagoge, der nicht den Einfluß solcher Einrichtungen auf seinen Verhaltensspielraum erfaßt, kann kein sinnvolles Lernprogramm entwickeln, weil er die Bedeutung und damit die Einflußmöglichkeiten in der pädagogischen Beziehung meist überschätzt.

Ebenso seine Grenzen hat aber ein pädagogischer Ansatz, der sich auf die Veränderung gesellschaftlicher Institutionen konzentriert und neues Verhalten über geänderte Beziehungsregeln erreichen möchte. So geschaffene Freiräume für neues Verhalten werden nur wirksam, wenn die davon Betroffenen die neuen Erfahrungsmöglichkeiten auch auszunutzen verstehen. Dem Pädagogen, der an Veränderung interessiert ist, bleibt bei der Planung seines pädagogischen Handelns nichts anderes übrig, als beide Aspekte zu berücksichtigen.

5.5. Möglichkeiten der empirischen Überprüfung dieses Ansatzes

Aufgrund der vielen Annahmen, die in diese Überlegungen eingehen, ist es schwierig, eine Darstellungsform zu finden, die eine Überprüfung an Realität ermöglicht. Ich habe im ersten Kapitel begründet, warum ich trotzdem einen so komplexen Ansatz für sinnvoll halten. Nur bei einem solchen Vorgehen ist es möglich, zu Handlungsanweisungen zu kommen, die den vielfältigen Handlungsbedingungen des Pädagogen gerecht werden.

Dessen Rolle ist der des Psychoanalytikers ähnlich. Er muß zwei theoretische Leistungen erbringen: er braucht eine Theorie, die ihm das Zustandekommen der Verhaltensweisen seines Gegenübers erklärt und eine Theorie, die Aussagen macht, unter welchen Bedingungen der Andere sein Verhalten ändern wird.

Ähnlich wie die Therapie kann die pädagogische Praxis als der Versuch begriffen werden, in der die aus der Theorie der Persönlichkeitsbeschreibung abgeleiteten Prognosen überprüft werden. Je differenzierter die Einsichten in den bisherigen Erfahrungsstrang des Individuums und dessen Verarbeitungsformen sind, umso exakter können die Auswirkungen der im pädagogischen Raum möglichen Erfahrungen vorhergesagt werden. Wenn der Pädagoge, bevor er aktiv wird, die Folgen seines Handelns auf den Einzelnen in Form von Annahmen festlegt, hat er die Möglichkeit, hinterher zu überprüfen, wie differenziert er in der Lage war, die Ausgangsbedingungen des Anderen und die eigenen Einflußmöglichkeiten zu erfassen. Um sich vor unrealistischen Erwartungen zu schützen, ist es notwendig, auch die außerhalb der pädagogischen Situation wirkenden Einflußgrößen mit zu erfassen.

Weite Teile dieser Arbeit hatten illustrative Charakter und dienten dazu, das Spezifische dieses Erklärungsansatzes im Unterschied zu anderen verständlich zu machen. Die Aussagen klingen plausibel und strenge Empiriker werden sich weigern, dieser Form der Argumentation bereits einen Erklärungswert zuzugestehen. Ihr Verdacht, daß es sich um der Realität aufgesetzte Rationalisierungen handelt, ist dann gerechtfertigt, wenn dieser Ansatz Verhalten immer nur rückläufig erklären würde und nicht zu Voraussagen kommen könnte, die einer direkten Überprüfung an Realität offenstehen.

Deshalb muß es Ziel der Auseinandersetzung mit der Sozialisation des Einzelnen sein, aus den individuellen Daten Strukturaussagen abzuleiten.

Ansätze zu einer Systematisierung der Aussagen liefert die Arbeit, indem sie Charaktereigenschaften aus Interaktionsstrukturen erklärt und diese wiederum spezifischen Subkulturen zuordnet. Daß dieses analytische Vorgehen empirisch sinnvoll ist,

zeigen eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen. (33) Der Versuch, Charaktereigenschaften als Strategien zu begreifen, wurde schon für Untersuchungen nutzbar gemacht. (34) Daß und wie Denkmodelle, die wie der Idealtyp der herrschaftsfreien Kommunikation nicht Realität widerspiegeln, für empirische Forschung sinnvoll sein können, behandelt Krappmann. (35) Dieser hat zusammen mit anderen einen weiteren wichtigen Problem-bereich: den Übergang vom Elternhaus zur Schule zu erfassen versucht. Da die in den außerfamiliären Bereichen anfallenden Aufgaben nicht nur mit den in der Familie gelernten Strategien bewältigt werden können, wird das Kind hier mit neuen Problemen konfrontiert. Wellendorfs Arbeit versucht die neue Situation begrifflich präziser zu erfassen und kann als Schritt zu einer detaillierteren Forschungspraxis angesehen werden. (36)

Sich auf den Übergang vom Elternhaus zur Schule zu konzentrieren bietet sich aus Forschungsgründen an, da zu diesem Zeitpunkt in der kindlichen Entwicklung die Einflußgrößen noch kontrollierbar sind und gleichzeitig Probleme auftauchen, die sich aus der Familiendynamik nur unzureichend erklären lassen, sondern auf die Anforderungen anderer gesellschaftlicher Bereiche verweisen.

Eine zentrale Annahme dieser Arbeit lautet, daß aufgrund der immer komplexer werdenden Gesellschaft der Einzelne an immer mehr Teilsystemen partizipiert und dieser Tatbestand ihn zunehmend zwingt, zwischen diesen zu vermitteln und Beziehungen auszuhandeln. Empirische Belege für diese These gibt es kaum. Es läßt sich auf die immer mehr sich ausdifferenzierende Berufsstruktur verweisen und die wachsende Zahl der Teilsysteme bei gleichzeitiger Konzentration in Bereichen wie Staat und Wirtschaft. Die Konsequenzen dieser Entwicklung für den psychischen Haushalt des Einzelnen und seine hier behauptete Rolle als Transmissionsriemen zwischen den einzelnen Einheiten sind bisher nicht erfaßt. Trotzdem sind die Annahmen dieser Arbeit,

die darauf Bezug nehmen, sinnvoll, da sie Erfahrungen einordnen helfen, sie sich mit Hilfe traditionaler Erklärungsmuster nicht befriedigend erklären lassen. Der nächste Schritt muß sein, diese Annahmen mit Hilfe eines Einzelfalles oder Einzelbereiches präziser zu fassen und sie in eine empirisch überprüfbare Form zu bringen.

5.6. Zusammenfassung:

Bei dem Versuch, Befriedigung zu finden, lernt der Einzelne seine Bedürfnisse auszudifferenzieren und mit Hilfe von Strategien diesen Befriedigungszustand aktiv aufzusuchen.

Der Pädagoge kann nur indirekt auf das Verhalten eines anderen Einfluß nehmen. Durch die Anwendung von Strafen kann er zwar erreichen, daß bestimmte Verhaltensweisen nicht mehr offen gezeigt werden, aber er ist außerstande, den anderen auf diese Weise zur Übernahme neuer Strategien und zur Erweiterung seiner Verhaltensmöglichkeiten zu veranlassen.

Verhaltensänderung tritt nur dann ein, wenn der Einzelne die Erfahrung macht, daß sie alten Strategien Befriedigung nicht mehr sichern und die in der neuen Situation möglichen Alternativen ihm keinen Bruch mit seiner Vergangenheit zumuten. Er ist dann bereit, neue Verhaltensformen, die an den bisherigen Strukturen ansetzen und diese erweitern, zu übernehmen.

Zu einer solchen Ausdifferenzierung der Bedürfnisorientierung und Verhaltensmöglichkeiten kommt es nur dann, wenn der Einzelne mit dem Verlassen der Situation Befriedigung riskiert und er aus Interesse an dieser Befriedigung bereit ist, Leistungen zu erbringen und Versagungen in Kauf zu nehmen.

In jede neue Situation überträgt der Einzelne Probleme, die aus seinen früheren Bewältigungsversuchen resultieren. Obwohl diese Verhaltensmechanismen wie Strategien, die bewußt eingesetzt werden, gelernt wurden, ist ihre Funktion im psychischen

Haushalt dem Einzelnen nicht mehr bewußt und deshalb bestimmen sie unkontrolliert sein Verhalten. Der Pädagoge hat Hilfestellung bei der Bewältigung dieser unbewußten Zwänge zu geben als auch dem Einzelnen zu helfen, mit Aufgaben, die sich mit Hilfe der in der Familie gelernten Strategien allein nicht bewältigen lassen, und in den Bereichen außerhalb der Familie auf den Einzelnen zukommen, fertig zu werden.

Bei der Konstruktion eines Erfahrungsraumes kann der Pädagoge nur beschränkt vom Selbstverständnis seines Gegenübers ausgehen, da dieses auch strategische Bedeutung hat und zur Stabilisierung des eigenen seelischen Haushaltes eingesetzt wird. Vielmehr muß er aus den gemeinsamen Interaktionserfahrungen Schlüsse auf Bedürfnishierarchie und Verhaltensrepertoire ziehen und von diesen auf die Bedingungen, unter denen bisher gelernt wurde, zu schließen versuchen.

Seine Aufgabe ist es, Bedingungen zu schaffen, unter denen Veränderung möglich ist.

Das Ergebnis dieses Reflektionsprozesses und die Konsequenzen für sein pädagogisches Verhalten in der Situation kann in Form einer Prognose formuliert werden. Aus der Tatsache, daß die Prognose eintrifft oder widerlegt wird, kann der Pädagoge auf die Realitätsangemessenheit seiner theoretischen Überlegungen schließen. Durch ein solches Vorgehen schützt er sich vor der Versuchung, alles, was abläuft, im Rückblick, als pädagogisch sinnvoll oder unvermeidbar anzusehen.

Anmerkungen:

- (1) Seelische Entwicklung unter diesem Aspekt diskutiert FREUD, A. (1936)
- (2) Kindererziehung als der Bereich, in dem man folgenlos Wut und Zorn ausleben kann, behandelt HORN (1967). Auf dieses Problem geht auch STEINERT (1972) S. 133 ein.
- (3) Da Eltern häufig mit der Entwicklung ihres Kindes feste Erwartungen verknüpfen, begeben sie sich in eine psychologische Abhängigkeit von diesem. Einen Überblick über mögliche Rollen, die Kindern von den Eltern zugewiesen werden und deren Folgen für die seelische Entwicklung liefert RICHTER, H. E. (1963).
- (4) So unterscheidet CAESAR (1972) vier Erziehungsmodelle, von denen drei ohne körperliche Gewalt auskommen. Vgl. dazu S. 53 f. Wichtig bei der Erziehung erscheinen weniger die einzelnen Sanktionstechniken zu sein als der affektive Kontext, in dem sie angewandt werden.
- (5) Auf den mangelnden Erklärungswert von Ansätzen, die Verhalten auf das Internalisieren von Normen und Werten zurückführen, geht STEINERT (1972) S. 127 f. ein.
- (6) Als erster hat FREUD, A. (1936) solche Abwehrformen diskutiert. Eine mehr soziologisch orientierte Interpretation liefern MILLER und SWANSON (1960). Die Ergebnisse dieser Autoren werden bei KRAPPMANN (1971) S. 158 f. diskutiert.
- (7) FREUD, A. diskutiert diese Strategie unter dem Stichwort "Verleugnung in der Phantasie". Vgl. dazu S. 55 f.
- (8) In der psychoanalytischen Literatur wird diese Strategie unter dem Stichwort "Projektion" diskutiert. Zur Problematik des Projektionsbegriffs vgl. WYSS (1959) S. 361 f.
- (9) Dieses "acting out" spielt in der Literatur über Kriminalität eine wichtige Rolle. Vgl. dazu MOSER (1971), S. 341 f. In der Psychoanalyse wird dieses Verhalten als psychotisches Konfliktmuster bezeichnet. Vgl. dazu KRAPPMANN (1971) S. 158 f.
- (10) In der psychoanalytischen Literatur wird diese Strategie unter dem Stichwort "Wendung gegen das eigene Selbst" diskutiert.
- (11) Wird als Technik der Isolierung einzelner Wünsche behandelt.

- (12) Wird in der psychoanalytischen Literatur ausführlich als Reaktionsbildung diskutiert.
- (13) Arbeiterjugendliche sind deshalb zu Bedürfnisaufschub weit weniger bereit und nützen Gelegenheiten wie Konsum, die unmittelbare Befriedigung bieten, mehr aus, als Jugendliche aus bürgerlichen Elternhäusern.
- (14) Auf Amivalenztoleranz als interaktionsfördernde Fähigkeit geht KRAPPMANN (1972) S. 150 f. ausführlich ein.
- (15) Zu den Folgen, die verschiedene Rollenzuschreibungen für das Kind haben, vgl. RICHTER (1963).
- (16) Zum Idealtyp des "versagungsfreien" Interaktionssystems siehe KRAPPMANN (1971) S. 25 f. Aus der Beschreibung wird deutlich, daß Machtgleichheit nicht gleichzusetzen ist mit einer Situation ohne Versagung. Die Bereitschaft, Versagungen in Kauf zu nehmen, ergibt sich vielmehr aus dem Interesse an einer beide Seiten befriedigenden Interaktion. Damit ist es möglich, präzise Kriterien zu der von MAIUSE (1971) aufgeworfenen Frage von notwendiger und überflüssiger Repression zu entwickeln.
- (17) Vgl. dazu CAESAR (1972) S. 53 f.
- (18) Eine gute Einführung in psychoanalytische Denkweisen und ihre Probleme liefert WYSS (1959).
- (19) Sowohl Bedürfnishierarchie, als auch Strategien können als Bewältigungsversuche von Umweltbedingungen begriffen werden. Vgl. dazu STEINERT (1972) S. 70 f.
- (20) Damit wird der theoretische Anspruch des Behaviorismus, der glaubt, mit Begriffen arbeiten zu können, die unmittelbar empirisch überprüfbar sind, abgelehnt. Der Anspruch, daß theoretische Aussagen überprüfbar gemacht werden müssen, (methodischer Behaviorismus), wird akzeptiert.
- (21) Strategien lassen sich systematisch als Konfliktausgleich und genetisch als bei der Bewältigung früherer Situationen gelernt erklären. Vgl. dazu STEINERT (1972) S. 98
- (22) Vgl. dazu GIEGEL (1973) S. 251 f. auf dessen Sicht von Lernprozessen sich diese Darstellung vorwiegend stützt.
- (23) Diesen Aspekt hat vor allem PIAGET, INHALDER und SZEMINSKA (1974) herausgearbeitet.
- (24) Während meiner Studienzeit gab es zwei Interpretationsversuche der Psychoanalyse, die beide die intellektuelle

Seite der Vorgänge in der Therapie überbetonten. Während LORENZER (1970) Therapie als Arbeit an vom Patienten aus dem Bewußtsein verdrängten Inhalten begreift und den Erfolg der Therapie daran abliest, ob sich beim Patienten Evidenzerlebnisse einstellen, führt HABERMAS (1969) als Bewährungsinstanz für die Aussagen des Therapeuten die Zustimmung des Patienten an. Beide Ansätze überschätzen die Rolle des Wissens im Therapieprozeß und unterschätzen die Arbeit an den Verhaltenssymptomen des Patienten. Zur Kritik an LORENZER siehe STERLIN (1972) und THOMÄ und KÜCHELE (1973) S. 213. Die zuletzt genannten Autoren setzen sich auch mit HABERMAS Verständnis der Psychoanalyse kritisch auseinander. Siehe S. 309 f.

- (25) Dieses Thema behandelt systematisch STRAUSS, A. (1968)
- (26) Vgl. dazu HOLT, J. (1964)
- (27) Zum Rollenverständnis des Pädagogen als Techniker, der in ein fremdes System gezielt eingreifen kann. vgl. STEINERT (1972) S. 130
- (28) Zur Kritik an dem Intelligenzkult und den unreflektierten Annahmen, die der Testkonstruktion zugrundeliegen vgl. LIUNGMAN (1973)
- (29) Dieses Beispiel wurde BÜHLER (1972) S. 672 entnommen.
- (30) Die Abhängigkeit des Sprachstils von der jeweiligen Subkultur haben vor allem die Arbeiten von BERNSTEIN herausgearbeitet. Eine gute und ausführliche Einführung in das Problem liefert DITTMAR (1973). Ein Überblick von BERNSTEINS Erlebnissen findet sich auch bei HARTIG und KUNZ (1971). Im Deutschen wurden BERNSTEINS Arbeiten vor allem durch OEVERMANN bekannt.
- (31) In einer Gesellschaft wie der DDR, die nicht zuletzt aus Kapitalmangel gezwungen ist, jede Arbeitskraft zu mobilisieren, hat sich deshalb auch ein technisches Verständnis von Pädagogik durchgesetzt. Erziehen heißt, jedes vorhandene Arbeitspotential zur Erreichung gesellschaftlich festgesetzter Ziele zu mobilisieren. Die Bedürfnisse des Einzelnen werden als zweitrangig angesehen. Da nach dem ideologischen Selbstverständnis der Führungsgruppe zwischen den Interessen der Bevölkerung und den Planzielen keine Differenz möglich ist, kann man ohne Schwierigkeiten Pädagogik instrumental begreifen, ohne darin eine Manipulation der Lernenden zu sehen. Solche autoritären Erziehungsformen können nur solange durchgeführt werden, als Anpassung die einzige Strategie ist, um sich Befriedigung sichern zu können. Sobald sich die Berufsstrukturen ausdifferenzieren und zunehmend einen eigenen Beitrag des Einzelnen erfordern kann man in den

Lernzielkatalogen Kooperationsfähigkeit nicht mehr nur einseitig als eine Frage möglicher Flexibilität verstehen, sondern muß dem Einzelnen mehr Einflußmöglichkeiten zugestehen. Beim heutigen Entwicklungsstand in der DDR wundert es nicht, wenn die lerntheoretische Literatur, die Lernen als Dressurvorgang begreift und bei uns zusehends als technokratisch kritisiert wird, die Lehr- und Lernpläne beeinflußt. Vgl. dazu WINDMÖLLER, E. (1975) S. 14 f.

- (32) In den Schulungsgruppen bekommt man noch das Elitegefühl, das frühere Generationen die Universität vermittelt hat. Während dort Ausbildung zunehmend spezialisiert wird und damit die Selbstdarstellungsmöglichkeiten des Einzelnen abnehmen, liefern die politischen Gruppen einen ideologischen Panzer gegenüber Selbstzweifel. Den Fluchtaspekt der revolutionären Ungeduld arbeitet recht gut WILLMS, B. (1969) heraus.
- (33) Ein Beispiel dafür sind die Untersuchungen von RICHTER, H. E. (1962 und 1970). Interessant ist, daß durch sein Engagement in Eltern-Kind-Gruppen und Bürgerinitiativen RICHTER zunehmend gezwungen wird, außerfamiliale Faktoren in seine Erklärungskonzepte einzubeziehen und er zunehmend auf Erklärungskonzepte zurückgreifen muß, die plausibel, aber empirisch unzureichend abgesichert sind. Vgl. dazu RICHTER (1972 und 1974).
- (34) STEINERT (1972) demonstriert die Effizienz eines solchen Ansatzes in einer statistisch abgesicherten Untersuchung der Reaktion österreichischer Rekruten auf den Militärdienst.
- (35) Vgl. dazu KRAPPMANN (1971) S. 199 f.
- (36) Vgl. dazu WELLENDORF (1973)

6. Pädagogisches Handeln im Praxisfeld "Arbeiterbildung"

6.1. Übersicht:

Das folgende Kapitel liefert weder eine epirische Überprüfung der zuvor entwickelten Annahme noch bringt es ein Konzept, wie pädagogisches Handeln im Bereich "Arbeiterbildung" auszusehen hat (1). Vielmehr ist dieses Kapitel der Versuch, mich, ausgehend von meinem jetzigen Problembewußtsein, nochmals mit Erfahrungen und Konflikten auseinanderzusetzen, mit denen ich in der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit konfrontiert war. Ich hoffe dabei zu überzeugenderen Problembestimmungen und Handlungsorientierungen zu kommen als es mir damals, während meiner Mitarbeit, möglich war.

Meine Teilnahme an den zweiwöchigen Kursen der IG-Metall erfolgte in den Jahren 1971 bis 1974. Auf diesen Kursen werden Jugendliche aus Metallbetrieben auf ihre Aufgaben als Jugendvertreter vorbereitet. Das Alter der meisten lag zwischen sechzehn und einundzwanzig Jahren. Immer waren die Frauen unter den etwa zwanzig Teilnehmern eine Minderheit. Jeder Kurs wird von drei Pädagogen geleitet, die gewerkschaftsintern "Teamer" genannt werden. Einer der Teamer hat Betriebs-erfahrungen und wurde auf gewerkschaftseigenen Ausbildungsstätten für diese Aufgabe vorbereitet. Ein Teamer hat meist eine akademische Ausbildung in den Sozialwissenschaften. Der Dritte im Team ist ein Student, der an gewerkschaftlichen Fragen interessiert ist.

An den ersten zwei Kursen nahm ich als Beobachter teil. In den nächsten war ich Mitglied des Teams. 1974 beschränkte ich mich wieder auf Beobachtung. Ein solcher Rollenwechsel ist meiner Meinung nach hilfreich, weil er den Pädagogen zwingt, die Unterrichtssituation aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu bekommen. Mehr Bedingungen, die auf das pädagogische Handeln einwirken, können wahrgenommen und bei der Planung von Lernprozessen berücksichtigt werden.

Die einzelnen Abschnitte dieses Kapitels gehen von Konflikten im Unterricht aus und behandeln grundsätzliche Fragen wie Probleme der Lernform, der Zielbestimmung und der Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer. Mein Interesse ist es, einen problembezogenen Erfahrungs-

bericht zu liefern. Dieser, in etwa vergleichbar den Vorstudien in manchen Forschungsprojekten, könnte dann das Material für die Hypothesen liefern, mit deren Hilfe sich die empirische Relevanz der Annahmen dieser Arbeit überprüfen läßt. Es ist auch möglich, ausgehend von den dargestellten Erfahrungen, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, an dem sich der Pädagoge bei der Planung von Lernprozessen in diesem Bereich orientieren könnte.

6.2. Probleme der Unterrichtsorganisation

Die Ereignisse in der Westberliner Ausbildungsstätte der IG-Metall lassen sich nur im Zusammenhang mit dem Verlauf der studentischen Protestbewegung begreifen. Dies gilt besonders für die Jahre 1968 bis 1972, als gegen den Krieg in Vietnam, die Monopolstellung des Springerkonzerns und bei anderen Anliegen Schüler, Studenten und Gewerkschaftler gemeinsam protestierten und eng zusammenarbeiteten. Der Versuch der Studenten, neue, an den Möglichkeiten aller ansetzende Lernformen zu entwickeln, wurde auch innerhalb der Gewerkschaft aufgegriffen. Auch hier in Westberlin liefen die Experimente unter dem Stichwort "antiautoritäre Erziehung" und lösten innerhalb der Gewerkschaft heftige Auseinandersetzungen über Inhalt und Form gewerkschaftlicher Bildungsarbeit aus.

Was Außenstehende oft als Aufruf zur Anarchie erlebten war nichts anderes als der Versuch, bei den persönlichen Schwierigkeiten der Teilnehmer anzusetzen und mit ihnen gemeinsam den thematischen Leitfaden für den Kursverlauf zu entwickeln.

Der Aufforderung, sich persönlich einzubringen, kamen die Teilnehmer gerne nach. Im Mittelpunkt der Diskussion standen vor allem Kontaktprobleme und hier besonders sexuelle Schwierigkeiten. Viele konnten mit ihren Eltern über solche Fragen nicht sprechen und waren, wenn überhaupt, nur notdürftig aufgeklärt worden. Die Möglichkeiten der weiblichen Teilnehmer, die Pille zu bekommen, waren begrenzt. Kaum jemand konnte oder wagte es, den Freund oder die Freundin zu sexuellem Kontakt mit nach Hause zu nehmen. Gewerkschaftliche Tagungen waren nicht nur beliebt, weil man dort offen über diese Fragen reden konnte, sondern weil sie auch einen Freiraum für neue Erfahrungen boten. Konflikte, die aus dem Arbeitsbereich eingebracht wurden, bezogen sich vorwiegend auf autoritäre Erwachsene, die kein Verständnis für Jugendliche aufbrachten oder sie für

ihre Interessen auszunutzen suchten.

Dieser Erfahrungsaustausch zog sich meist über zwei Tage hin und wurde meist von den Pädagogen abgebrochen, die als Frage an der Tafel formulierten: Warum sind wir überall soviel Druck ausgesetzt und wem nützen Menschen, die in dieser Weise diszipliniert wurden? Ausgehend von dieser Themenstellung war es den Pädagogen möglich auf Betriebsverhältnisse zu sprechen zu kommen, die nach ihrer Meinung auf angepaßte und autoritätsgläubige Menschen angewiesen sind. Unterdrückung in der Familie und die derzeitige Organisation des Betriebes wurden auf diese Weise in einen Zusammenhang gebracht.

Da viele der Teilnehmer gleichzeitig in der Protestbewegung aktiv waren, war ein Bewußtsein für die Zwangsmaßnahmen, die von Einrichtungen wie Betrieb, Staat, Kirchen, Zeitungskonzernen ausgehen, vorhanden. Viele hatten auf Demonstrationen mitbekommen, wie die Polizei rücksichtslos durchgriff und wie wenig politische Stellen, trotz Demokratiebetuerungen, bereit waren, sich der Auseinandersetzung zu stellen. Diese gemeinsame Erfahrungsbasis ließ ein Gefühl der Solidarität entstehen, das auch nicht durch die Erfahrung infrage gestellt wurde, daß es auch in der eigenen Gruppe tonangebende Autoritäten gab, die mehr Einfluß auf den Gesprächsverlauf hatten als andere. Nach diesen Autoritäten wurde sogar verlangt. Denn nach dem anfangs befreienden Gefühl, offen von sich und seinen Problemen reden zu können, kam der Punkt, wo viele nicht wußten, wie man mit den mitgeteilten Erfahrungen umzugehen hat.

Für die, die hauptamtlich in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig waren, war die Zielrichtung klar, auch wenn sie verhältnismäßig vage formuliert war; nämlich die Jugendlichen über die gesellschaftliche Realität und ihre Ursachen aufzuklären und sie fähig zu machen, durch gewerkschaftliches Engagement die betriebliche Situation zugunsten der Arbeiter zu verändern. Bei den jugendlichen Teilnehmern und den hospitierenden Studenten weckte der persönliche Einstieg meist die Erwartung, man könne auf alle existentiellen Probleme eingehen. Diese bezogen sich aber vorwiegend auf befriedigende Kontakte und wurden deshalb als Problem des Freizeit- und nicht des Arbeitsbereiches diskutiert.

Die Aufgabe der Pädagogen wäre es gewesen, aufzuzeigen, daß Probleme der Selbstfindung und -verwirklichung so individuell nicht sind, wie sie dem Einzelnen erscheinen, sondern auf die Eigenschaften einer bestimmten sozialen Umwelt verweisen. Der nächste Lernschritt hätte zur Einsicht führen müssen, daß das Handeln von Eltern, Anverwandten und Arbeitskollegen nur unzureichend aus den Absichten der Beteiligten erklärt werden kann, sondern den Versuch darstellt, mit Problemen wie materielle Existenzsicherung oder den Konflikten, die aus den Beziehungen untereinander resultieren, fertig zu werden. Der Versuch vieler Kursteilnehmer, Konflikte zu personalisieren und als moralische Probleme darzustellen, hätte als Kennzeichen ihres sozialen Milieus herausgearbeitet und die Grenzen dieser Bewältigungsstrategie aufgezeigt werden können. Die Teilnehmer hätten auf diese Weise ein erstes Bewußtsein von "wissenschaftlichem Vorgehen" bekommen. Sie hätten sowohl die Erfahrung gemacht, daß sie in ihren persönlichen Schwierigkeiten ernstgenommen werden, als auch Denkweisen kennengelernt, die ihnen neue Einsichten in die Ursache ihrer persönlichen Schwierigkeiten vermittelt hätten.

Da die Pädagogen aber auf der Betriebsebene ansetzten und Einsichten vermitteln wollten, bevor deren Sinn dem Einzelnen klar war, entstand aufgrund dieser unterschiedlichen Erwartungshaltung ein Konfliktstoff, der aber erst brisant wurde, als die aus der Teilnahme an der Protestbewegung resultierende Erfahrungsbasis schmaler wurde. Sobald sowohl Eltern auf die Ansprüche ihrer Kinder wie staatliche Stellen auf die Provokationen flexibler reagierten, nahm die Möglichkeit ab, sich auf der Basis der Opposition gegen andere zu treffen. Bei der Frage um das weitere Vorgehen wurden die internen Meinungsdivergenzen bewußter. Die Beziehungen untereinander wurden belastender und die Bereitschaft nahm ab, an andere Zugeständnisse zu machen.

Obwohl die Pädagogen ihr Vorgehen nicht verändert hatten, wurde jetzt ihr Versuch, zu dem in ihren Augen eigentlichen Kursinhalt zu kommen, als Abblocken persönlicher Mitteilungen erlebt und als Manipulation interpretiert. Sie gerieten zusehends unter Rechtfertigungsdruck.

Statt nun die Frage zu klären, warum es so schwierig ist, aus der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Teilnehmer die Einsichten zu entwickeln, die von den Pädagogen für wichtig erachtet werden, gab man zunehmend den Erfahrungsbezug auf und entschied sich für eine Lernform, die sich auch im studentischen Milieu durchsetzte: die Schulung.

Bei der Schulung steht bereits zu Beginn fest, was gelernt werden soll. Damit bei den Teilnehmern keine falschen Erwartungen entstehen können, fand deshalb zu Beginn des Kurses kein Erfahrungsaustausch mehr statt und die gegenseitige Vorstellung beschränkt sich nun auf kurze Angaben über Betrieb, Beruf und bisherige Teilnahme an gewerkschaftlichen Kursen. Es besteht ein Plan, wie im Unterricht vorgegangen wird. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Teilnehmer beschränken sich darauf im Rahmen dieses Planes Wünsche einzubringen.

Der Versuch der Pädagogen, den Unterricht so zu organisieren, daß sie sich und ihre Vorstellungen problemlos einbringen können, wurde unternommen, als andere Lösungsversuche gescheitert waren. So wurde eine Zeitlang versucht, mit akademischen Lehrkräften zusammenzuarbeiten. Aber während diese und die beteiligten Studenten von den neuen Erfahrungsmöglichkeiten profitierten, war der Ertrag für die gewerkschaftlichen Mitarbeiter sehr gering. Dazu kam die wachsende Kritik studentischer Gruppen an der Gewerkschaft, die meist von außen und ohne ein Zeichen der Solidarität mit den dort Aktiven erfolgte. Gleichzeitig schickten diese, sich untereinander bekämpfenden Gruppen ihre Mitglieder auf Gewerkschaftstagungen mit dem Ziel, dort ihre ideologische Standfestigkeit zu beweisen. Von dieser Gruppe ging der Druck aus, mit einer Gesellschaftsanalyse anzusetzen und abstrakt, d.h. nicht mit persönlichen Erfahrungen zu beginnen.

Um die Initiative in der Hand zu behalten, versuchen die Pädagogen von sich aus, mit gesellschaftsbezogenen Überlegungen anzufangen. Obwohl die meisten Teilnehmer bereits nicht mehr mit der Erwartung kommen, ihre Kontaktprobleme diskutieren zu können, erleben sie den Versuch der Pädagogen, mit Fragen der Wirtschaftsorganisation anzufangen, als "graue Theorie". Sie verlangen Handlungswissen für den Betriebsalltag.

Versuchen wir etwas präziser das Anliegen der Pädagogen herauszuarbeiten. Sie haben bei den früheren Diskussionen gesehen, daß die Teilnehmer nicht in der Lage sind, ihre Erlebnisse angemessen einzuordnen und ständig versucht sind, Probleme auf das Versagen einzelner Personen zurückzuführen. So wird der autoritäre Meister beklagt und übersehen, daß dieser nicht nur Druck ausübt, sondern ebenfalls Druck ausgesetzt ist. Die Gefühle, die durch das autoritäre Verhalten des Meisters ausgelöst werden, verhindern es, die vielfältigen Einflüsse auf dessen Verhalten in den Blick zu bekommen. Deshalb möchten die Pädagogen umgekehrt vorgehen und erst herausarbeiten, welche Faktoren in einer solchen Konfliktsituation mit dem Meister alles eine Rolle spielen. Der Konflikt mit dem Meister hat für sie die Bedeutung eines Einstiegs. Ihnen geht es aber schwerpunktmäßig um die Analyse der Mechanismen des privatkapitalistisch organisierten Betriebes. Sie möchten vermitteln, daß dort Entscheidungen unter dem Gesichtspunkt der Gewinnmaximierung getroffen werden. Dies hat Folgen für die dort tätigen Arbeiter. Es gibt eine Hierarchie, in der aufzusteigen nicht nur eine Frage des fachlichen Könnens, sondern des allgemeinen Wohlverhaltens ist. Die Ausbildung erfolgt betriebsspezifisch, um die Kosten niedrig zu halten und die Auszubildenden auch nach Abschluß der Lehre an den Betrieb zu binden. Entscheidungen werden unter dem Gesichtspunkt des Profits getroffen und Menschen danach beurteilt, was sie zur Erreichung dieses Zieles beitragen. Auf solche Einsichten möchten die Pädagogen hinaus, wenn sie das Beispiel des autoritären Meisters aufgreifen. Bei diesem Vorgehen ist es aber unnötig, sich mit den Eigenheiten der beteiligten Personen auseinanderzusetzen. Probleme werden aus Organisationsprinzipien erklärt, die zwar erst durch das Handeln Einzelner Realität werden, aber nur unzureichend durch die Absichten der Handelnden erklärt werden können.

Eine andere Möglichkeit, die Analyse zu beginnen, wäre, bei den Beziehungen des Meisters anzusetzen. Er hat Kontakt zur Geschäftsleitung, die ihn für die Vorgänge in der Ausbildungshalle verantwortlich macht. Für einen Teil seiner Kollegen ist er ein Aufsteiger, der nicht mehr zu ihnen gehört. Er muß sich zu Hause die Klagen seiner Frau über die steigenden Lebenskosten anhören. Erlebt, wie sein Sohn, der zur Zeit in

einem anderen Betrieb eine Lehre macht, beim Abendessen über seinen Meister herzieht. Ausgehend von den unterschiedlichen Beziehungen ist es möglich, die Unausgeglichenheit des Meisters und seine gelegentliche autoritäre Haltung nicht auf persönliches Versagen zurückzuführen, sondern auf die Belastungen, denen er ausgesetzt ist. Seine Aufgabe ist es, zwischen den Erwartungen, die aus diesen unterschiedlichen Beziehungen auf ihn zukommen, einen Ausgleich zu finden und denen besonders nachzukommen, deren Ignorierung negative Folgen für ihn haben könnten. Von dem auf ihm lastenden Druck kann er sich am ehesten denen gegenüber entlasten, deren Macht und damit die Chance, ihn zu bestrafen, gering ist. Dafür bieten sich die Lehrlinge an, die von seiner Beurteilung abhängig sind und deshalb nur partiell ihr Unbehagen an der Beziehung artikulieren können.

Auch hier wird zur Erklärung individuellen Verhaltens etwas Objektives "Beziehungsdynamik" herangezogen. Was jedoch diesen Erklärungsansatz nicht so abstrakt erscheinen läßt, ist, daß er an der subjektiven Perspektive der Betroffenen ansetzt und deshalb erlaubt, von eigenen Erfahrungen auszugehen. Dieses Vorgehen ermöglicht Wahrnehmungsdefizite der Teilnehmer bewußt zu machen. Denn wie der Meister dazu neigt, an den Lehrlingen Belastungen aus anderen Beziehungen abzureagieren, versuchen viele Teilnehmer, den Meister als Vertreter einer autoritären Erwachsenenwelt darzustellen, die es zu bekämpfen gilt. Nicht nur tragen sie auf diese Weise zur Eskalation der alltäglichen Konflikte im Betrieb bei. Aufgrund der durch die Berichte im Kurs ausgelösten Gefühle fällt es dem Pädagogen schwer, zu vermitteln, daß Lehrlinge und Meister auch gleiche Interessen haben. Der Versuch der Pädagogen, von solchen gemeinsamen Interessen auszugehen, verlangt von den Lernenden, daß sie gerade die Erlebnisse verdrängen, die sie gefühlsmäßig am meisten beschäftigen.

Ich spreche bewußt von Verdrängung, denn wie die Diskussionen im Kurs zeigen, haben nur wenige Teilnehmer in ihren bisherigen Beziehungen gelernt, zu einer Situation auf Distanz zu gehen und sie unter verschiedenen Aspekten wahrzunehmen. Diese Fähigkeit, sich verschiedenen Interpretationen zu öffnen und sie anzuwenden, setzt Leistungen im Gefühls-

bereich voraus. Sie wurden im letzten Kapitel unter dem Stichwort "Ambivalenztoleranz" besprochen. Bezogen auf das Beispiel des autoritären Meisters heißt dies, fähig zu sein, trotz Betroffenheit auch noch analytische Distanz aufzubringen.

Die Pädagogen, die aus Erfahrung wissen, wie gefühlsmäßig engagiert die Teilnehmer ihre Erlebnisse darstellen und wie wenig Distanz sie aufzubringen in der Lage sind, versuchen diese Situation zu vermeiden, indem sie keinen persönlichen Einstieg wählen, sondern an den Problemen von Institutionen anzusetzen versuchen. Das Ziel ist Anleitungen für veränderndes Handeln zu bekommen. Den Praxisbezug sehen sie durch die Frage sichergestellt, wem die derzeitigen Verhältnisse nützen. Da aber die auf diese Weise in den Blick kommenden Interessen nicht über eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Situation der Teilnehmer ermittelt werden, sondern nur allgemein formuliert werden, sind sie den meisten Teilnehmern zwar einsichtig, aber gleichzeitig abstrakt. Wiewenig sie mit einer solchen Interessenbestimmung anfangen können, zeigt sich, wenn sie selbst die Analyse der Betriebssituation fortsetzen sollen. Sie führen auch weiterhin Systemprobleme auf das Versagen Einzelner zurück und hoffen, andere durch moralische Appelle zu überzeugen. Einsichten wurden zwar übernommen, werden aber, wie die anschließende Diskussion über Durchsetzungsfragen zeigt, nicht handlungsorientierend.

Warum das so ist, kann ein Argumentationsfaden erklären, den wir im vorherigen Kapitel entwickelt haben: Begriffs- und Denkmodelle, mit denen wir Realität einordnen und uns damit Einsichten erarbeiten, bilden wir bei der Bewältigung von Problemen und unsere Wahrnehmung ist so differenziert, wie die Aufgaben, vor die wir gestellt werden. Deshalb kann man Einsichten nicht einfach weitergeben, sondern ist darauf angewiesen, daß der andere über einen ähnlichen Erfahrungsstrang verfügt und deshalb offen ist für die Interpretation, die wir ihm anbieten.

Daß es eine Vielfalt von Erfahrungsmöglichkeiten gibt, läßt sich an den Berichten der Teilnehmer ablesen. Die Teilnehmer berichten durchaus unterschiedlich von ihren Erlebnissen und aus der Art der Darstellung wird deutlich, daß sie in unterschiedlicher Weise gelernt haben Erlebnisse einzuordnen. Der Darstellungsform ermöglicht uns,

einzuschätzen, wie in den einzelnen Familien auf Konflikte reagiert wurde. Wer auf die Nachfrage nach Problemen sprachlos reagiert gibt gleichzeitig den Hinweis, daß es in seinem Milieu wahrscheinlich tabuiert war, Konflikte und Spannungen offen anzusprechen. Wer auch im Kurs über jedes Fehlverhalten moralisiert, wird auch zu Hause diese Strategie anwenden. Wer Situationen auf ihre Vor- und Nachteile bezogen auf seine Interessen befragen kann, wird auch in der Familie die Möglichkeit haben, auf das Verhalten anderer Einfluß zu nehmen. Wer Verständnis aufbringt, wenn einer im Kurs Unkenntnis zeigt, hat gelernt bei der Beurteilung von Verhaltensweisen Intentionen zu berücksichtigen und nicht nur das Ergebnis von Handlungen zu bewerten.

Im letzten Abschnitt waren eine Reihe von Einbringungsmöglichkeiten dargestellt, deren Realisierung unterschiedliche Leistungen erfordert. Wer sich in einen anderen Menschen hineinversetzen kann, dem werden mehr und andere Leistungen abgefordert als dem, der sprachlos Belastungen ausgeliefert ist. Beide unterscheiden sich nicht nur in der Ausdifferenzierung ihrer Gefühlsmuster, sondern auch in dem Ausmaß an Einsichten, auf die sie zurückgreifen können. Für den, der von sich absehen und sich in einen anderen hineinversetzen kann, verläuft zuerst die Analyse der Situation komplizierter, aber er kann, auf Dauer gesehen aufgrund seines zunehmenden Wissens, Situationen besser in Richtung auf die eigenen Interessen beeinflussen. Der Verzicht, Situationen sofort eindeutig zu machen, hat erweiterte Erfahrungsmöglichkeiten zur Folge.

Ein ähnlich differenziertes Vorgehen möchten die Pädagogen bei den Teilnehmern erreichen. Sie streben dieses Ziel an, indem sie vielfältige Strukturierungskriterien an die Hand geben. Die Bereitschaft, ihnen dabei zu folgen, wird dann groß sein, wenn man auch außerhalb des Kurses Situationen durch die kognitive Strukturierung von Situationen erfolgreich bewältigen kann. Bei denen, die dies nicht können, löst dieses Vorgehen dagegen eher Angst aus. Durch die Thematisierung wird eine bereits als belastend erlebte Realität noch bedrohlicher. Da die Erfahrung fehlt, daß ein komplexes Eingehen auf eine Situation auf die Dauer mehr Handlungsfreiheit sichert, wird die Aufforderung nachzuden-

ken, als Zwang erlebt. Das Eingehen auf die vielfältigen Mechanismen im Betrieb, die gegen die eigenen Interessen gerichtet sind, macht dann die Empörung nicht etwa zielgerichteter, sondern verstärkt das Gefühl, der Realität hilflos ausgeliefert zu sein.

Um die Vorgänge im Kurs besser erfassen zu können, haben wir eine Reihe von Unterscheidungen eingeführt. Wir haben zwischen Erlebnis und Erfahrung unterschieden (2) und die These aufgestellt, daß das, was der Einzelne aus einem Erlebnis lernt, von der Bedeutung abhängt, die er ihm gibt. Diese Bedeutung kann man erfassen, indem man untersucht, mit Hilfe welcher Strategien der Einzelne Realität verarbeitet. Theoretisieren ist eine mögliche Verarbeitungsform. Sie besteht darin, daß der Einzelne nicht seinen spontanen Impulsen nachgibt, sondern eine Phase des Nachdenkens einschleibt, in der er Realität für sich begrifflich einordnet. Welche Einordnungskriterien er dabei benutzt, hängt davon ab, welche sich bei der Bewältigung früherer Probleme als erfolgreich erwiesen haben. In einer Familie, in der häufig über Erlebnisse gesprochen wird, bestehen mehr Lernchancen. Doch besteht kein monokausaler Zusammenhang zwischen Größe des Wortschatzes und differenzierter Wahrnehmung; vielmehr ist eher ein Zusammenhang zwischen Handlungsmöglichkeiten und differenzierter Wahrnehmung anzunehmen. (3)

Die Schwierigkeiten der Pädagogen, ihre Einsichten zu vermitteln, haben mehrere Ursachen. Einmal kommen die meisten Teilnehmer aus einem Milieu, in dem Nachdenken als Bewältigungsstrategie eine geringe Rolle spielt und selten über komplexere Zusammenhänge gesprochen wird. Zum anderen wählen sie einen theoretischen Ansatz, der bei "objektiven" Problemen ansetzt. Zwar besteht ein Zusammenhang zwischen den Lebensmöglichkeiten des Einzelnen und der Art und Weise, wie Gesellschaft organisiert ist. Aber dieser Zusammenhang ist vom Einzelnen, je komplexer Gesellschaft wird, umso schwieriger zu erfassen. Welche Anstrengungen notwendig sind, um zu angemessenen Einsichten zu gelangen, zeigt der wachsende Bedarf an Sozialwissenschaftlern. Sie, von Handlungsdruck befreit, können die Folgen und Kosten bestehender Institutionen erfassen, während es uns im Alltag, selbst wenn wir von den Auswirkungen dieser Einrichtungen direkt betroffen sind, nicht mehr

möglich ist, Ursachen und Zusammenhänge voll zu übersehen. Solches Fachexpertenwissen wird aber nicht dadurch bereits handlungsorientierend, daß man es den von den Auswirkungen Betroffenen an die Hand gibt.

Der Versuch, bei der Analyse von Verhältnissen anzusetzen, hat nur dann Chancen, handlungsorientierend zu werden, wenn der Einzelne in der Übernahme dieser Sicht eine Strategie zur Verbesserung seiner Situation sieht. Ob dies eintritt, hängt von den Umständen ab, die ein solches Verhalten lohnend machen. Wie der nächste Abschnitt zeigt, übernehmen viele Teilnehmer zentrale Begriffe und Aussagen, um sich dadurch die Zuneigung der Pädagogen zu sichern. Diese Leistungsanpassung gelingt ihnen oft nur dann, wenn sie darauf verzichten, von ihren eigenen Erfahrungen zu sprechen. Denn sobald sie diese darstellen, wird an der Wortwahl und den Deutungsmustern ersichtlich, wie wenig integriert in ihre Vorstellungswelt der neue Wortschatz ist.

Diese für die Pädagogen enttäuschende Erfahrung läßt sich vermeiden, wenn im Unterricht überhaupt keine persönlichen Erfahrungen mehr mitgeteilt werden. Die Unterrichtsform entspricht dann der der Schule und die Rolle des Pädagogen besteht darin, einen festungrenzten Stoff anzubieten. Diese "Verschulung" ist inzwischen in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit erfolgt. Gleich zu Beginn eines Kurses wird die mögliche Erwartung der Teilnehmer, sie könnten sich mit ihren persönlichen Problemen einbringen, dementiert. Eigene Erfahrungen werden nur noch bei der Diskussion bestimmter Themenbereiche zugelassen. Da von Seiten der Pädagogen Vorträge abgelehnt werden und deshalb das Gespräch gesucht wird, besteht zwar immer noch das Risiko, daß die Teilnehmer die Richtung des Gespräches zu verändern suchen; der Pädagoge kann aber früher und effektiver als in der antiautoritären Phase eingreifen, da die zu vermittelnden Einsichten vorher feststehen und die Teamer sich gegenseitig unterstützen. Früher war die Zusammenarbeit unter den Pädagogen oft daran gescheitert, daß keiner genau wußte, welches Thema in der Unterrichtsphase angesprochen werden soll. Es kam zu Auseinandersetzungen unter den Teamern, die jetzt durch das feststehende Unterrichtskonzept ausgeschlossen sind.

Verschulung macht die Unterrichtssituation für den Pädagogen übersichtlich. Gibt ihm einen Zielkatalog für die einzelnen Unterrichtsabschnitte an die Hand und ermöglicht es ihm, seinen Berufsalltag zunehmend routiniert anzugehen. Da der Erfolg daran abgelesen wird, ob die Teilnehmer die Einsichten übernehmen und nicht untersucht wird, aus welchem Grunde dies geschieht, wird als Ursache für die immer noch bestehenden Schwierigkeiten im Unterricht angenommen, daß man die Einsichten noch nicht geschickt genug vermitteln kann. Die Frage nach dem Sinn pädagogischen Handelns beschränkt sich auf die Diskussion von Vermittlungsformen.

Ein Grund für diese verengte Perspektive ist auch, daß bei der Interpretation gesellschaftlicher Realität fast nur marxistische Ansätze benutzt werden. Diese können zwar differenzierte Einsichten in den Akkumulations- und Zentralisationsprozeß von Leistungsmitteln liefern, erfassen aber nur unzureichend den Prozeß der Ausdifferenzierung von Gesellschaft in Teilbereiche und deren zunehmende Abhängigkeit voneinander. Da bei der Fragestellung ausgeklammert wird, welche Bedeutung diese Prozesse für den Einzelnen haben, sind auch keine Aussagen zu dem Problem zu erwarten, wie sich "objektive Verhältnisse" in Handlungsorientierungen von Menschen umsetzen. Dieses theoretische Defizit macht sich besonders in den Diskussionen der zweiten Kurshälfte bemerkbar, wenn es um die Handlungskonsequenzen aus den Ergebnissen der Gesellschaftsanalyse geht. Bei der Planung von Betriebspraxis dominieren dann die Teilnehmer mit Erfahrungswissen. Sie fühlen sich durch die Sprachlosigkeit der "Theoretiker" in ihrem Vorurteil gegenüber Theoretisieren bestätigt.

Das Urteil über diese Lernform fällt noch negativer aus, wenn man untersucht, welche Einbringungsmöglichkeiten die Teilnehmer haben. Am leichtesten haben es die, die den Unterrichtsstoff bereits von anderen Schulungen kennen und die geforderte Terminologie beherrschen. Wem sie dagegen fremd ist und wer noch dazu Artikulationsschwierigkeiten hat, sieht sich einem Leistungsdruck ausgesetzt und erlebt, wie in der Schule, seine Schwierigkeiten als persönliches Versagen. Da die meisten Teilnehmer nicht in der Lage sind, ihr Unbehagen mitzuteilen, bleibt es bei zeitweiligem Protest und ist zunehmende Apathie die Folge.

6.3. Strategien und ihre Bedeutung

Wir sind, wenn wir mit Anderen Beziehungen aufnehmen, darauf angewiesen, uns ein Bild von diesen zu machen. Die dazu nötigen Informationen beschaffen wir uns selten durch Befragung. Vielmehr ziehen wir aus dem Verhalten der Anderen in der gemeinsamen Situation Schlüsse. Das ist kein unproblematisches Vorgehen. Denn einzelne Verhaltensweisen wie Lachen, Schweigen, Sich-Zurückziehen haben keine festgelegte Bedeutung. Sie können als Elemente für die Durchführung unterschiedlicher Strategien benutzt werden. (4) Ich kann jemanden an- und auslachen; schweigen, weil ich Angst habe oder weil ich den Anderen aus seiner Reserve hervorlocken möchte. Erst wenn wir wissen, welches Ziel Andere in der Situation verfolgen, ist es möglich, aus einzelnen Verhaltensweisen auf Charaktereigenschaften des Handelnden zu schließen.

Bei dieser Einschätzung unterlaufen uns oft noch Fehltritte, weil wir meist davon ausgehen, daß die Situation für alle Beteiligten diesselbe Bedeutung hat. (5) Um das Verhalten angemessen erfassen zu können, ist es notwendig, unser Beteiligtsein und seinen Einfluß auf die Wahrnehmung mitzubetrachten.

Diese wenigen Hinweise machen noch einmal die Schwierigkeiten bewußt, die auftreten, wenn es um das Erfassen eines anderen Menschen geht. Pädagoge und Teilnehmer sind zu Beginn eines Kurses mit dieser Aufgabe konfrontiert. Aus der Art und Weise, wie sie die Einzelnen angehen, lassen sich bereits Rückschlüsse auf Persönlichkeitseigenschaften ziehen.

Der Kurs beginnt mit einem Eröffnungsgespräch am Sonntagabend. Im Laufe des Nachmittags treffen die einzelnen Teilnehmer ein. Da ich mich vom Äußeren her kaum von den Anwesenden unterscheide und auf Nachfragen, woher ich komme, nur Berlin angebe, kann ich einigermaßen sicher sein, daß die Situation nicht als Situation mit der Anwesenheit eines Pädagogen definiert wird. Die Teilnehmer glauben, unter sich zu sein und greifen deshalb auf die Kontaktformen zurück, die sie in einer

solchen Situation anzuwenden gewohnt sind. Viele nehmen zum ersten Mal an einem solchen Kurs teil und haben deshalb nur unbestimmte Erwartungen. Ihr vorrangiges Interesse ist, mit anderen vertraut zu werden. Eine Strategie, dieses Ziel zu erreichen, ist die Frage nach dem Ort, woher man kommt und nach dem Betrieb. Vereinzelt kommt es vor, daß man nach dieser Information schon über Betriebsprobleme spricht. Meistens wird aber die Ortsangabe aufgegriffen und kommentiert. Besonders dankbare Objekte sind Bayern, Schwaben und Ostfriesen, da sie es den Witzeerzählern und jenen, die zu blödeln verstehen, ermöglichen, diese ihre Fähigkeit auszuspielen. Diese Strategie wird gegenüber dem Versuch, bereits jetzt über Betriebsschwierigkeiten zu sprechen, bevorzugt. Sie ermöglicht es das Gefühl der Angst und Unsicherheit abzubauen. Auffallend ist, daß sich an diesem Versuch, die Situation zu bewältigen, kaum weibliche Teilnehmer beteiligen. Ich erkläre mir dies damit, daß Frauen weit mehr als Männer gelernt haben, die mögliche Wirkung eines Beitrages vorher abzuschätzen. Wie der Verlauf der Witzerunde zeigt, kommt es oft vor, daß ein Witz die meisten erheitert, den aber, auf dessen Kosten er erzählt wurde, verletzt. Diese negativen Folgen werden von vielen Kollegen nicht vorhergesehen. Vorrangiges Ziel in der Situation ist für sie, Kompetenz zu demonstrieren. Als geselliger Unterhalter aufzutreten, ist dazu eine Möglichkeit. Eine andere, deutlich zu machen, daß solche Kurse als Routinetätigkeiten angesehen werden und anzudeuten, daß man bereits über das Handlungswissen verfügt, das zur Bewältigung benötigt wird.

Typisch für diese Gruppe ist, daß nicht die Diskussion dominiert, sondern Einzelne die Gruppe zu unterhalten suchen. Da mehrere interessiert sind, sich darzustellen, findet unter diesen eine Konkurrenz statt. Wer z.B. im Witzeerzählen die Führung an sich zu reißen versucht, wird nach einer Weile von anderen mit Bemerkungen wie "ungeheuer witzig" oder "hahaha" sabotiert. Diese fühlen sich in ihren Selbstdarstellungsmöglichkeiten bedroht. Widerstand tritt um so eher auf, je unbeholfener einer seine Witze anzubringen versucht. Zu diesen gehört Dieter, der als einer der ersten zu dominieren versucht. Er wird

von den meisten Anwesenden sehr bald als "Sprücheklopfer" eingeordnet und durch eisiges Schweigen zum Verstummen gebracht. Dieter registriert nach einer Weise diese Zurückweisung und versucht nun, mit einer Anpassungsstrategie Anerkennung zu finden. Er läßt sich in die oberen Räume schicken und holt Spielkarten, obwohl ihm zuvor deutlich gemacht wurde, daß keiner mit ihm spielen möchte. Innerhalb kurzer Zeit hat er sowohl versucht, den Ton anzugeben, als auch durch Unterwerfung Anerkennung zu finden. Für die meisten steht nach diesen wenigen Erfahrungen das Urteil fest. Mit Dieter lohnt sich aufgrund seines sprunghaften Verhaltens keine Beziehung.

Er bleibt den ganzen Kurs über Außenseiter und wird meist auf die "weiche Tour" fertiggemacht. D.h. die Anderen isolieren ihn; artikulieren aber ihre Ablehnung nicht offen, sodaß er nicht mit Aggressionen reagieren kann. Dieter versucht ab und zu, seinen Unmut an eindeutig Schwächeren abzulassen. Diese ziehen sich sofort zurück. Autoritäten, seien es Pädagogen oder Teilnehmer, unterwirft er sich. Da dies meist sehr unbeholfen geschieht, ist diese Situation für die Autoritäten peinlich. Auch sie vermeiden deshalb den Kontakt mit ihm. Die Teilnahme am Unterricht fällt Dieter besonders schwer, da er motorisch äußerst unruhig ist. Er kann kaum länger als fünf Minuten still sitzen. Er kann dem Unterricht kaum folgen. Nur, wenn Stichworte wie Ausbeutung, Unternehmer, Profit fallen, nimmt er teil und kann sich so in Empörung hineinsteigern, daß er mit der Faust auf den Tisch schlägt. Viele Teilnehmer finden diese Ausbrüche lustig. Die Pädagogen bemühen sich Dieters Beiträge durch Schweigen zu neutralisieren.

Obwohl wir keine Informationen über Dieters Elternhaus haben, erlaubt seine Verhaltensproblematik einige Rückschlüsse. Wahrscheinlich ist er in Verhältnissen aufgewachsen, in denen er sowohl unterdrückt wie vernachlässigt wurde. Seine Anpassungsbemühungen sind der verzweifelte Versuch, Zuneigung zu bekommen. Schlägt er fehl, dann hofft Dieter durch Auftrumpfen sich Anerkennung sichern zu können. Daß er nicht

lernen konnte, Beziehungen auszuhandeln, zeigen seine Gefühlsmuster. Seine Reaktionsmöglichkeiten beschränken sich auf Aufbegehren und Unterordnung. Da sich ihm auch auf dem Kurs alle entziehen, kann er keine neuen Beziehungserfahrungen machen und hat deshalb auch keine Lernchancen. Aufgrund seines Gefühlschaos ist er unfähig, dem Unterricht zu folgen. Er bringt sich nur an bestimmten Stellen ein. Es sind die Unterrichtsteile, die auf die Ursachen der jetzigen Betriebsverhältnisse eingehen. Sein Dilemma ist, daß er sein Unbehagen in einer Form mitteilt, die allen deutlich macht, daß seine Empörung nicht auf Einsichten beruht, sondern der Aggressionsabfuhr dient. Sie wird deshalb auch nicht von den Pädagogen belohnt. Auch wenn Dieter auf dem Kurs vermittelte Einsichten vertritt, läßt sich daraus noch nicht auf einen intellektuellen Lernerfolg schließen. Vielmehr wird er jeweils die Meinung der Gruppe vertreten, die ihm das Gefühl, angenommen zu werden, vermittelt.

Auf dem Kurs hat Dieter die in den Augen vieler unangenehme Aufgabe der Bierkasse übernommen und ist abends für die Ausschank verantwortlich. Aufgrund seiner Isolierung war dies ein vernünftiger Schritt, da die Theke ein beliebter Kommunikationstreff ist und er auf diese Weise nicht völlig von Kontakten ausgeschlossen ist.

Den Kontrast zu Dieter stellt Ralf dar. Er macht ständig einen kontrollierten Eindruck. Am ersten Tag kommt er mit einer schwarzen Aktentasche in den Kursraum. Sie erweist sich als vollgepackt mit Ordnern und Arbeitsunterlagen. Bei der ersten Gelegenheit gibt er eine langatmige Stellungnahme ab, der zwar Pädagogen und beobachtende Studenten folgen können, aber die Mehrheit der Teilnehmer überfordert. "Struktur" und "strukturell" sind Ralfs Lieblingsworte, die er einsichtig benutzt. Da seine Beiträge immer die gleiche Argumentationsstruktur haben, ist es wahrscheinlich, daß er sie von einem seiner früheren Teamer übernommen hat. Ralf scheint in den ersten Tagen das Ziel zu haben, das Niveau des Kurses anzuheben. Dazu hält er kleine Vorträge und scheint sich selbst als einen der Teamer zu begreifen. Anderen Kollegen tritt

er grundsätzlich belehrend gegenüber. Außerhalb des Unterrichts hat Ralf keinen Kontakt zu den Teilnehmern. Typisch für ihn ist, daß er im Unterricht nie Fragen stellt und seine Beiträge immer an die Pädagogen richtet. Als er nach zwei Tagen seine Anstrengungen von den Teamern ignoriert sieht, geht er auf innere Emigration und läßt sein Unbehagen nur noch ab und zu in Form ironischer Bemerkungen erkennen. Seine Körperhaltung ist gebückt als wäre er ständigem Druck ausgesetzt.

Ralf beherrscht die Einsichten, die im Kurs vermittelt werden sollen. Er ist in der Terminologie zu Hause und, was Konzentration und Mitteilungsbereitschaft anbelangt, ein Musterschüler. Aber einer, der die Pädagogen zur Verzweiflung bringt. Denn er artikuliert Ergebnisse, bevor die meisten Teilnehmer überhaupt erfaßt haben, welches Problem zur Diskussion steht. Ralf löst deshalb bei den Pädagogen Aggressionen aus. Da er aber zu den wenigen Teilnehmern gehört, die der Aufforderung nachkommen, sich einzubringen, kann er nicht offen zurückgewiesen werden. Er wird wie Dieter mit der Zeit durch Schweigen isoliert. Das Wissen scheint für Ralf die Bedeutung eines Korsettes zu haben, das ihm Halt gibt. Seine Isolation und Kontaktprobleme zeigen seine Beziehungsschwierigkeiten. Er hat nicht die Distanz, um über diese seine Situation sprechen zu können. Persönlichen Gesprächen weicht er aus.

Klaus ist der Playboy des Kurses. Er ist modisch chic angezogen. Kommt aus einem reichen Elternhaus und hat, nachdem er an der Oberschule gescheitert war, eine Lehre angefangen. Er beteiligt sich am Kurs, solange er das dazu notwendige Wissen aus dem Ärmel schütteln kann. Geistigen Anstrengungen setzt er sich nicht aus. In der ersten Woche unternimmt er einige Kneipentouren und versucht, "Frauen aufzureißen". Er hat dabei kaum Erfolg und bleibt deshalb zunehmend in der Ausbildungsstätte, obwohl er nach eigenen Aussagen "mit den Proleten nicht viel anfangen kann". Er ist öfters betrunken und schaltet im Unterricht immer mehr ab.

Wolfgang gehört zu den Teilnehmern, die sich redlich bemühen, am Unterricht teilzunehmen. Ab und zu versucht er zaghaft, sich gegen den in seinen Augen autoritären Führungsstil eines Pädagogen aufzulehnen. Viele seiner Beiträge haben den Tenor "so einfach kann man es sich nicht machen", obwohl er es selten wagt, seine Kritik offen auszusprechen. Deutlicher artikuliert Wolfgang seine gemischten Gefühle im Kreis der Kollegen. Dort kommt es öfters zum Gespräch über die in den Augen vieler Kollegen feudalen Lebensverhältnisse in der Ausbildungsstätte. Diese liegt in einem großen Park, der von drei Gärtnern betreut wird. Der Park grenzt an einen See, der mit zwei Ruderbooten befahren werden kann. Das Essen zeichnet sich durch große Fleischportionen aus, was viele Kollegen als Zeichen von Wohlstand werten. Das Haus und die Zimmer der Teilnehmer werden von Ausländerinnen gesäubert.

Wolfgang löst auf der Terasse folgendes Gespräch aus:

Wolfgang: Was sich wohl die Leute denken, die jetzt im Schiff vorbeifahren und das Haus sehen?

Die Frage löst Antworten wie "Von weitem muß das ja wie eine Unternehmervilla wirken" oder "Daß ich auch noch das Bett gemacht bekomme; das habe ich nun wirklich nicht erwartet" aus.

Typisch für Wolfgang ist, daß er sein Unbehagen nicht direkt mitteilt, sondern es als Frage einbringt. Er scheint vorbeugen zu wollen, in den Mittelpunkt der Kritik zu geraten. Wolfgang ist es auch, der am ersten Schulungstag den im Kurs dominierenden Teamer siezt und daraufhin belehrt wird, daß er natürlich "du" sagen kann. Wolfgang erlebt diese Antwort mehr als Muß-Vorschrift. An den Saufrunden nimmt Wolfgang selten teil. Er hat sich einer Kollegin, Ute, angeschlossen und besucht mit ihr Folklorelokale. Wolfgang unterhält sich gerne mit Schülern und Studenten.

Ute kommt aus demselben Großbetrieb wie Wolfgang. Sie ist eine der wenigen Angestellten unter den Teilnehmern. Ihre Beiträge machen deutlich, daß monotone und ausbildungsfremde Arbeiten heutzutage weit eher im Angestelltenbereich vorkommen als in der Lehrwerkstatt. In ihrem Betrieb reagiert die Geschäftsleitung sehr flexibel auf die Forderungen und Wünsche der Jugendvertretung. Es gibt deshalb kaum Konfliktstoff.

Ute hat im Plenum keine Redehemmung und wird von den Pädagogen oft in ihrer Rolle als Angestellte angesprochen. Bei den wenigen Diskussionen um Erziehungsfragen diskutiert sie sehr engagiert mit. Sonst nimmt sie mehr eine beobachtende Haltung ein. Einzelne Mitteilungen verraten, wie sensibel sie die Kontaktprobleme einzelner Kollegen wahrnimmt. Ute ist mit einem Studenten befreundet und hat vor, das Abitur nachzumachen. Obwohl sie zu allen freundlich ist, hat sie mit keinem Kursteilnehmer eine engere Beziehung.

Hans-Peter, der zu den beliebtesten Kollegen gehört, ist oft mit Wolfgang und Ute in einer Arbeitsgruppe zusammen. Hans-Peter zeigt offen seine Gefühle. Es fällt ihm besonders leicht, sich am Gespräch zu beteiligen, wenn es um praktische Fragen geht. Dann bringt er assoziativ seine bisherigen Erlebnisse ein. Hans-Peter hat schon an mehreren Kursen teilgenommen und am Wechsel im Sprachstil merkt man, wenn er sich Kurswissen ins Gedächtnis zurückzurufen versucht. Er bemüht sich dann, grammatikalisch richtig zu sprechen.

Klaus, Wolfgang, Ute und Hans-Peter kommen aus Familien, in denen auf Bildung Wert gelegt wird. Klaus kommt aus einem reichen Elternhaus. Nach mehreren Versuchen, die Höhere Schule zu meistern, wurde er von den Eltern in ein Internat gegeben. Als er auch dort schulisch nicht weiterkam, blieb als letzter Ausweg eine Lehre. Das Gefühl, ein Versager zu sein, überspielt Klaus durch Frauenkontakte und Alkohol. Sein Selbstbewußtsein versucht er durch abschätzige Bemerkungen über andere Teilnehmer zu stabilisieren. Hans-Peter dagegen kommt aus einer Arbeiterfamilie, in der jeder für den anderen dazusein versuchte. Deshalb ist er gerne mit Menschen zusammen, die sich in andere einfühlen können. Er sucht deshalb Kontakt zu Schülern und Studenten. Obwohl es ihm noch schwerfällt abstrakt zu sprechen, versucht er den Gesprächserwartungen seiner neuen Bezugsgruppe gerecht zu werden.

Präzise Erwartungen an ihren Sohn haben Wolfgang's Eltern. Sie wissen um die Bedeutung von Ausbildung und konfrontieren ihn, wenn auch nicht autoritär, mit festen Anforderungen. Ute's Eltern sind ebenfalls interessiert, daß Ute vorankommt. Daßer als Alternative zum Beruf in den

Augen der Eltern auch eine Ehe infrage kommt, ist sie weit weniger Leistungsanforderungen ausgesetzt als Wolfgang. Im Gegensatz zu Klaus kommen diese drei aus Familien, in denen Rücksichtnahme und Offenheit füreinander verbindlich gemacht wurden. Aufgrund ähnlicher Beziehungsvorstellungen sind sie im Kurs meist in einer Arbeitsgruppe.

Udo ist im Freizeitbereich genauso beliebt wie Hans-Peter. Er führt im Plenum selten das Wort. Was ihn so sympathisch macht, ist seine kameradschaftlich-herzliche Art. Er fühlt sich weder besser als andere, noch meldet er Führungsansprüche an. Konflikte versucht er pragmatisch zu lösen. Deshalb ermüden ihn die in seinen Augen langen theoretischen Diskussionen. Er will Handlungswissen und wenn ihm ein Thema einleuchtet, dann eignet er sich das dazu nötige theoretische Handwerkszeug ohne Schwierigkeiten an. Er ist gerne mit andern zusammen, besonders wenn man Trinken, Herumphilosophieren und gelegentliches kameradschaftliches Raufen miteinander verbinden kann. Udo hat ebenfalls schon mehrere Kurse besucht und obwohl er die dort vermittelten Erklärungsmuster nur unzureichend beherrscht, versteht er es, sein bruchstückhaftes Wissen geschickt einzubringen. Er weiß, daß es oft ausreicht, den Teamern das richtige Stichwort zu liefern. Er beteiligt sich, wenn er Erfolg "wittert".

Udo kommt aus einer Arbeiterfamilie, in der Wärme und Zuneigung selbstverständlich ist. Man ist stolz auf das, was man geschafft hat. Da man in einem Facharbeiterabschluß ein begehrenswertes Ziel sieht, sind die Kinder nicht mit weiterreichenden Erwartungen konfrontiert. Da innerhalb der Verwandtschaft Probleme solidarisch angegangen werde, verdankt Udo diesen Erfahrungen eine Reihe von Beziehungsqualifikationen. Er gehört zu den Menschen, auf die Verlaß ist und die andere keinem Leistungsdruck unterwerfen.

Ich habe versucht, einzelne Teilnehmer zu charakterisieren. Ich bin dabei vor allem von ihren Beziehungen im Kurs ausgegangen. Strategien, die sie zur Bewältigung von Situationen einsetzen, habe ich mit früheren Beziehungserfahrungen erklärt. Ich möchte im folgenden näher auf das

Verhalten der Pädagogen eingehen. Diese haben gegenüber den Teilnehmern den Vorteil, daß sie sich in einer ihnen vertrauten Situation befinden und ihre Interessen über das Unterrichtskonzept verbindlich machen können. Sie verfolgen im Kurs zumindest zwei Ziele. Einmal möchten sie Einsichten vermitteln. Aber über diese Einsichten hinaus gleichzeitig ein Gefühl der Betroffenheit und der Handlungsbereitschaft auslösen. Daß auch dieses zweite Ziel verfolgt wird, läßt sich aus dem Verhalten der Pädagogen gegenüber Dieter und Ralf schließen. Die Beiträge beider Teilnehmer werden ignoriert. Dieter wird zurückgewiesen, weil die Teamer wissen, daß seine Form letztlich unüberlegte Empörung bei den Kollegen im Betrieb keinen Solidarisierungseffekt auslösen wird. Ralf, weil die Kluft, die er durch seine belehrende Art zu anderen schafft, verhindert, daß seine Einsichten von anderen übernommen werden. Bei beiden Teilnehmern wird zur Beurteilung ihrer inhaltlichen Aussagen die Erfahrung herangezogen, die in der Beziehung mit ihnen gemacht wurde. Diese entscheidet, welche Bedeutung die Pädagogen den Aussagen zubilligen. Bei der Einschätzung greift man auf das eigene Erfahrungswissen zurück. Diese Erfahrungen und die Beziehungen selbst werden aber nicht im Unterricht thematisiert.

Beide, Ralf und Dieter, wären auf neue Beziehungserfahrungen angewiesen, um ihre Verhaltensmöglichkeiten erweitern zu können. Dieter bräuchte vor allem gefühlsmäßige Zuwendung. Er wird so von seiner inneren Motorik beherrscht, daß er zu kognitiven Leistungen nicht fähig ist. Deshalb kann er sich nicht in die Situation anderer hineinversetzen und in seinem Verhalten deutlich machen, daß er auf die Interessen anderer einzugehen bereit ist. Er bietet in seinem Auftreten den danderen kaum Einstiegsmöglichkeiten. Diese reagieren deshalb aggressiv oder weichen ihm aus.

Veränderungsmöglichkeiten hätte Dieter vielleicht in einer studentischen linksradikalen Gruppe. Als "Alibiprolet" könnte er zumindest anfangs mit verstärkter Zuwendung rechnen. Da Dieter seine Unruhe vorwiegend motorisch auslebt, wäre er sehr schnell zu Handlungen wie

Steinewerfen oder tätliche Auseinandersetzungen mit Polizisten, bereit. Studenten sind oft dazu aufgrund einer Reflexion der möglichen Folgen, nicht fähig. Durch die Anerkennung der Gruppe bei solchen Aktionen würde sich wahrscheinlich sein Selbstwertgefühl stabilisieren und seine innere Unruhe abnehmen. Die Chancen für Dieter, ein angepaßtes Mitglied der Gesellschaft zu werden, würden zunehmen, vorausgesetzt, er wird nicht bei einer dieser Aktionen gefaßt und kriminalisiert. (6)

Ralfs Sachkompetenz wird von den Teilnehmern zwar anerkannt, aber keiner wünscht mit ihm näheren Kontakt. Wenn es um die Bildung von Arbeitsgruppen geht, weicht man ihm aus, da er für viele das Leistungsprinzip verkörpert. Die Chance, sich in seiner Gruppe gefühlsmäßig zu entlasten, wird als gering angesehen. Für die Pädagogen ist Ralf ein Problem, denn er formuliert bereits zu Beginn eines Kurses die Einsichten, die mit den Teilnehmern erst erarbeitet werden sollen. Da viele Kollegen unter der für sie unübersichtlichen Diskussion leiden, sind sie sehr schnell bereit, seine Beiträge als eine Art abschließendes Schlußwort anzusehen. Den Pädagogen fällt dadurch die Aufgabe zu, das Gespräch wieder in Gang zu bringen. Aus dem bisherigen Diskussionsverlauf wissen sie, daß die Teilnehmer unmöglich die von Ralf angebotene Argumentation verstanden haben können.

Als Gesprächspartner für die Pädagogen ist Wolfgang mehr geeignet. Um Wolfgangs Verhalten verstehen zu können, muß man wissen, daß er aus einem Angestelltenhaushalt kommt. Zwar wird dort auf die Anwendung körperlicher Gewalt verzichtet, die Kinder haben sich aber ständig auszuweisen. Verhalten kann dann mit Verständnis rechnen, wenn man es den Eltern einsichtig zu machen versteht. Diese haben sowohl den beruflichen Aufstieg geschafft, als auch sich einen bestimmten Lebensstandard gesichert. Sie führen diesen Erfolg auf ihre Zielstrebigkeit und ihre Fähigkeit, "maßvolle" Ansprüche zu stellen, zurück. "Wer es im Leben zu etwas bringen will, muß zu Kompromissen bereit sein". Das ist eine ihrer Lebensregeln.

Als Wolfgang in die Gewerkschaft eintritt und in der Jugendarbeit aktiv wird, fühlt er sich durch seine neue Umwelt ermutigt. Denn hier kann er

sich spontaner als zu Hause verhalten. Er muß weniger seine Aggressionen kontrollieren und braucht nicht sofort mit kritischen Nachfragen rechnen, wenn er eine Meinung vertritt. Dieses neugelernte spontane Verhalten hat zu Hause Konflikte zur Folge. Da es üblich ist, sich gegenseitig von seinen Erlebnissen zu berichten, kann Wolfgang seine in der Gewerkschaft übernommenen Einsichten nur teilweise verschweigen. Durch die Nachfragen und Einwände der Eltern wird Wolfgang bewußt, daß er seine Ansichten nur begrenzt begründen kann. Da die Eltern ein eher distanzierendes Verhältnis zur Gewerkschaft haben und auf Erfolge in dieser Wirtschaftsordnung verweisen können, wenden sie sich vor allem gegen Wolfgangs Kritik an der Unternehmensleitung. Sie bringen als Einwand, daß die Gewerkschaft heute selbst zu den führenden Unternehmern gehören würde. Bei Wolfgang bleibt nach solchen Gesprächen ein unangenehmes Gefühl zurück. Er weiß nicht, an den Interpretationen welcher Gruppe er sich orientieren kann. Im Kurs hofft er, endlich einmal die für ihn unangenehme Rolle der Eltern spielen und durch Nachfragen die Pädagogen zur Begründung ihrer Ansichten zwingen zu können. Da die Situation für ihn neu und angsteinflößend ist, siezt er einen der Teamer und verstößt damit gegen eine ungeschriebene Regel in der Gewerkschaft. Es ist üblich, sich gegenseitig zu duzen, unabhängig davon, ob man sich sympathisch findet oder nicht. (Bezeichnenderweise beziehen einige Kollegen die ausländischen Frauen, die die Zimmer säubern, bei dieser Sprachregelung nicht mit ein. Hier kann man die vorhandene Distanz deutlich machen, ohne mit Kritik rechnen zu müssen.) Ein Teamer belehrt ihn. Durch diesen Zwischenfall werden die Pädagogen auf Wolfgang aufmerksam. Auch seine Zweifel bekommen sie sehr schnell mit. An Einwänden interessiert, da durch begrenzte Meinungsverschiedenheiten das Unterrichtsgespräch angeregt wird, richten sie an ihn mehrmals Fragen. Für Wolfgang ist die Rolle, die ihm zugedacht wird, belastend. Er kann sich in den Auseinandersetzungen mit den Pädagogen kaum behaupten, da diese über mehr Detailwissen verfügen. Er hält sich deshalb im Unterricht zunehmend zurück und äußert seine Zweifel nur noch im Freizeitbereich.

Da es den meisten Teilnehmern schwerfällt, mehrere Stunden stillzusitzen und sich zu konzentrieren und vielen außerdem über weite

Strecken hin unklar ist, worauf die Pädagogen hinauswollen, schalten sie ab. Es bildet sich eine Gruppe von Dauerrednern, denen unter diesen Unterrichtsbedingungen ein Einbringen noch möglich ist. Diese auch für die Pädagogen unlustvolle Situation versuchen sie durch gezielte Strategien ihrerseits anzugehen. Eine, den Anwesenden Fragen zu stellen, wurde bereits erwähnt. Meistens ist sie nicht sehr erfolgreich, weil die Teilnehmer die Fragen nicht verstehen und mit persönlichen Erlebnissen antworten. Den Teamern geht es aber um theoretische Einsichten. Zum anderen fühlen sich viele, wenn sie direkt angesprochen werden, bedroht.

Die Hauptsprecher sind oft auch außerhalb der Gewerkschaft in linken Gruppierungen aktiv. Sie neigen dazu, sich in Konkurrenz zueinander zu begeben. Zu diesem Verhalten kommt es besonders im Plenum. Dort stellt sich kaum eine Verbindlichkeit unter den Teilnehmern her und deshalb ist die Bereitschaft, Rücksicht zu nehmen, gering. Weibliche Teilnehmer melden sich kaum zu Wort oder nur auf Nachfrage. Im Rahmen einer Kleingruppe dagegen werden sie durchaus aktiv. Wenn es um die Frage von Durchsetzung geht, raten sie mehr zu psychologischen Druckmitteln als zum Auspielen von Macht. Sie haben vielfach gelernt, von der Bestätigung durch andere abhängig zu sein.

Wer von den Teilnehmern bereits auf einem früheren Kurs die zentralen Einsichten kennengelernt hat, kann sich mit Aussicht auf Erfolg an der Diskussion beteiligen. Viele wissen nach einigen Tagungen, auf welche Stichworte die Pädagogen warten und bieten diese probeweise an.

Teamer: Was macht sich der Unternehmer zunutze?

Udo: Daß die Arbeiter zusammen mehr schaffen. Gemeinsam Lösungen finden.

Teamer: Die Kollegen nehmen also untereinander Kontakt auf. Reden miteinander. Und der Unternehmer eignet sich die Kooperation kostenlos an. Warum hat er dann den Hammerführer entlassen? (Bezieht sich auf ein Unterrichtsbeispiel).

Udo: Die Kooperation ging in die falsche Richtung.
(Wer Udo kennt, merkt am Sprachstil, daß er ein übernommenes Erklärungsmuster anbietet).

Teamer: Eben! Die Arbeitsebene muß kontrollierbar sein. Was aber passiert wenn die Unten nicht mehr auf die Oben achten?

Udo: Führungskraft geht verloren.

Der eben zitierte Pädagoge wendet neben Nachfragen die Strategie an, die Teilnehmer zu provozieren. Aufgrund seines fachlichen Wissens und seiner Kenntnis innerbetrieblicher Situationen wird er nach kurzer Zeit als Autorität anerkannt. Daß die Teilnehmer ihm zunehmend mit gemischten Gefühlen begegnen, liegt an der Art und Weise, wie er sich und sein Wissen einbringt. Mit dem Argument, daß der Betrieb ein Kampffeld und kein Kindergarten sei, begründet er seine zeitweiligen Provokationen. Der Erfolg, gemessen an einer ansteigenden Beteiligung, gibt ihm vordergründig recht. Er versteht es von allen Pädagogen am besten, ein Abflauen der Aufmerksamkeit zu verhindern oder neues Interesse zu wecken.

Die folgenden Zitate sind einer Diskussion über die Stellung der Frau entnommen. Trotz anfänglichen Interesses beteiligten sich immer weniger Teilnehmer.

Teamer: (wendet sich bezeichnenderweise an Wolfgang).

Wolfgang. Was würdest Du sagen, wenn ein Mädchen auf Dich zukommt und Dich auffordert, mit ihr zu schlafen. Dann ziehste Deinen Schwanz ein und verdrückst Dich.

Der Pädagoge berührt mit diesem Beispiel einen allergischen Punkt im Selbstverständnis der männlichen Teilnehmer. Viele würden es durchaus begrüßen, wenn Mädchen von sich aus sexuell aktiv werden würden. Andererseits hat man vor einem solchen Mädchen Angst, da man nicht weiß, ob man ihren Ansprüchen gewachsen wäre.

Der Teamer wartet keine Antwort ab, sondern fährt fort:

Teamer: Mädchen haben mal kleinere Füße. Oder habt ihr schon mal 'nen Mann gesehen, der Kinder kriegt?

Während die erste Provokation noch Bezug nahm auf ein Problem der Teilnehmer, kann die zweite nur noch als Unsinn eingeordnet werden. Viele haben den Eindruck, daß der Teamer die Teilnehmer aufs Glatteis führen will und reagieren kontrollierter. Inzwischen möchte der Pädagoge aber wieder ernst genommen werden.

Teamer: Wer von Euch hat eine Schwester?

Darauf melden sich mehrere.

Teamer: Und seid ihr schon mal ins Badezimmer gekommen, als die unter der Dusche stand? Was ist passiert? Hui und der Vorhang war zu! Nicht! Natürliches Schamempfinden.

Hans-Peter verweist auf FKK-Strände, an denen seiner Meinung nach die Anwesenden keine Hemmungen haben. Der Pädagoge kontert, daß diesen das natürliche Schamempfinden künstlich aberzogen wurde. Hans-Peter bringt als Gegenargument ein auf einen früheren Kurs übernommenes Erklärungsmuster ein. Der Versuch, theoretisch weiterzukommen, führt dazu, daß sich immer weniger Teilnehmer beteiligen. Es tritt diesselbe Situation ein, die der Pädagoge durch seine Provokationsstrategie zu verändern suchte.

Ein anderer Pädagoge kommt möglicher Kritik durch Selbstkritik zuvor. Er bezeichnet sich bereits zu Beginn des Kurses als "Sprechblasenproduzent von Dingen". Das folgende Beispiel zeigt, wie er es versteht, seine Interessen durchzusetzen.

Teamer: Kolleginnen und Kollegen. Ihr singt doch gerne die Lieder der Arbeiter. In einem Polenstädtchen und so.

Wir können euch auch die alten Lieder der Arbeiterbewegung singen. Wir Teamer singen vor. Wen würde das interessieren?

Keiner der Teilnehmer meldet sich.

Teamer: Also im Prinzip alle ja?

Rudolf: Muß erst wissen, was im Fernsehen kommt!

Teamer: Dann können wir uns also auf Montagabend einigen.

Sowohl diese Form der Interessenbestimmung als auch die Provokationsstrategie sind den meisten Teilnehmern aus anderen Bereichen vertraut. Es kommt deshalb selten zu Protest. Zu Beginn des Kurses lassen sich die Teilnehmer durch dieses Vorgehen noch zu Diskussionen provozieren. Dann stellt sich zunehmend Apathie ein. Was dem auffällt, der auch in der antiautoritären Phase an Kursen teilgenommen hat, ist, daß die Teilnehmer kein Thema von sich aus in der Freizeit weiter diskutieren. In der antiautoritären Phase hatten sich die Diskussionen meist in die Pausen hineingezogen.

Die Einstellung zu den Pädagogen ist aufgrund solcher Strategien ambivalent. Das Unbehagen wird aber selten offen artikuliert. Das liegt daran, daß die Teilnehmer kaum Erfahrungen in Beziehungsdiskussionen haben und deshalb nicht in der Lage sind, die Ursachen ihrer gemischten Gefühle zu erfassen. Dazu kommt die Angst, den sprachlich meist gewandteren Teamern in einer Auseinandersetzung nicht gewachsen zu sein. Der Unmut wird deshalb nur meist außerhalb des Unterrichts geäußert. Kritik im Unterricht beschränkt sich auf den Vorwurf, daß die Aus-

führungen der Pädagogen zu abstrakt seien.

Eine solche Beschreibung der Strategien der Beteiligten vermittelt einen Einblick in die Erfahrungsmöglichkeiten auf einem solchen Kurs. Sie zeigt, in welcher Weise die Anwesenden füreinander Realität verbindlich machen. Da die Pädagogen bei der Planung von Lernprozessen nicht berücksichtigen, daß auch diese Alltagserfahrungen den Einzelnen beeinflussen, bekommen sie die Ursachen der Schwierigkeiten im Unterricht nur unzureichend in den Blick. Der Unterricht, der die Teilnehmer befähigen soll, Verhältnisse in Richtung auf ihre Interessen zu verändern, bietet durch die Art und Weise, wie er organisiert ist, diesen keine Chance, eigene Lernprozesse zu planen und selbstverantwortlich anzugehen.

6.4. Zum Zusammenhang von Bedürfnisdynamik, Wahrnehmung und analytische Einstellung

Wie der letzte Abschnitt zeigt, entziehen sich viele Teilnehmer der für sie unlustvollen Situation, indem sie nicht mehr bewußt am Unterricht teilnehmen, sondern abzuschalten versuchen. Die Schwierigkeiten werden nicht analysiert, sondern aus dem Bewußtsein verdrängt. Der Zusammenhang zwischen Unlust und Wahrnehmung soll in diesem Abschnitt näher untersucht werden. Ihn zu erfassen ist wichtig, um angeben zu können, unter welchen Bedingungen Menschen bereit sind, ihre Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern und sich neue Einsichten anzueignen.

Um diese Frage beantworten zu können, sollen die Reaktionen von Teilnehmern auf einen Beurteilungsbogen der Firma Daimler-Benz analysiert werden. Dieser in der Ausbildung benutzte Bogen, sieht recht unterschiedliche Bereiche wie saubere äußere Erscheinung und Denkfähigkeit zur Beurteilung vor. Wer gute Ergebnisse erzielt, kommt in den Genuß einer Prämie. Die Teilnehmer werden im Kurs aufgefordert, sich anhand eines von den Pädagogen entwickelten Fragekatalogs mit dem Bewertungsbogen auseinanderzusetzen. Dies geschieht in kleinen Gruppen.

Ich möchte mit der Analyse des Diskussionsverlaufs in einer solchen Gruppe anfangen. Da kein Pädagoge anwesend ist, ist zu erwarten, daß die Teilnehmer ihren unmittelbaren Impulsen folgen.

Nachdem alle den Beurteilungsbogen angesehen haben, liest ein Teilnehmer die Arbeitsfragen der Teamer vor. Es erfolgt keine Reaktion. Anscheinend geben die Fragen keine Probleme wieder, die die Teilnehmer unmittelbar bewegen. Es wird geklärt, wo Beurteilungsbögen existieren und welche Erfahrungen damit gemacht wurden. Da bereits vielfältige Erfahrungen vorliegen, kommt es zu einem für alle anregenden Gespräch. Es kristallisiert sich die Einsicht heraus: Beurteilt werden wir auf jeden Fall. Ist es dann nicht besser, wenn die Beurteilungskriterien feststehen? Man einigt sich, daß nicht der Bogen das Problem darstellt, sondern, ob die Beurteilungskriterien vorteilhaft sind oder nicht. Einige sagen, die Beurteilung darf nicht subjektiv sondern muß objektiv sein.

Gibt man nur die Einsichten dieser Diskussionsphase wieder und nicht auch die Gefühle, dann bleibt ein wichtiger Teil des Gruppengeschehens unerfaßt. Die Teilnehmer sind gefühlsmäßig stark engagiert. Ihre Einstellung schwankt zwischen Ablehnung und Annahme. Sie sehen in dem Bogen ein Druckmittel und möchten ihn deshalb ablehnen. Da sie aber aus Erfahrung wissen, daß sie auf jeden Fall beurteilt werden, lassen sie es nicht bei diesem Urteil bewenden. Grundsätzlicher Widerstand erscheint unrealistisch. Wofür soll man kämpfen? Für das Ziel, nicht beurteilt zu werden oder für eine vorteilhafte bzw. objektive Beurteilung. Vom Gefühl her möchte man sich dafür einsetzen, unkontrolliert zu sein. Die Einsicht aus den bisherigen Erfahrungen legt dagegen nahe, ein gemäßigteres Ziel anzustreben.

Eine Zeitlang versucht die Gruppe, Beurteilungskriterien zu finden, die ihrem Anspruch nach objektiver Bewertung gerecht werden. Als es immer wieder einem Teilnehmer gelingt, ein gerade gefundenes Kriterium infrage zu stellen, resigniert man und flüchtet zurück zum Beurteilungsbogen. Er wird nochmals vorgelesen. Ein Teilnehmer faßt des Eindruck der Gruppe in dem Satz "ganz brutal Scheiße" zusammen.

Aufgrund der Schwierigkeiten, Kriterien zu finden, ist Unmut vorhanden. Dieser wird durch die Lektüre des Beurteilungsbogens weiter gesteigert. Dieser versucht eine Reihe von Anpassungsleistungen mit der Aussicht auf Prämien attraktiv zu machen. Er fordert sauberes und gepflegtes Äußeres und stellt bescheidenes gegenüber armaßendem Verhalten als Ideal hin. Diese Forderungen mobilisieren all den Groll, der von früheren Bevormundungsversuchen noch vorhanden ist. Die Empörung nimmt zu und man ist zunehmend bereit, doch für den Wunsch nach keiner Kontrolle auf die Barrikaden zu steigen.

Die aufgewühlten Gefühle machen es schwer, noch einmal die Frage nach objektiven Bewertungskriterien anzugehen. Man erspart sich diese Diskussion, indem man den Bogen pauschal ablehnt. Da danach keiner mehr so recht weiterweiß, tritt die Situation ein, in der man bereit ist, von den eigenen Erfahrungen abzugehen und sich von außen gestellten

Aufgaben zuzuwenden. Die Fragen der Pädagogen werden aufgegriffen und die erste, wie sich die Kollegen im Betrieb zu einem solchen Beurteilungsbogen stellen würden, wie folgt beantwortet: Zehn Prozent werden dafür sein; zehn Prozent dagegen und die Mehrheit wird sich wahrscheinlich passiv verhalten.

Die Gruppe hat es nicht geschafft, die Spannungen, die aus dem Wunsch an überhaupt keiner Kontrolle und dem durch Einsicht gewonnenen Interesse, auf die Form der Kontrolle Einfluß zu nehmen, resultieren, aufzuarbeiten. Der Konflikt lähmt die Gruppe. Man sucht nach Möglichkeiten, Distanz zu gewinnen. Der Fragebogen der Teamer macht dies möglich. Die Teilnehmer kommen zu einer wahrscheinlich realistischen Einschätzung der Reaktionen ihrer Kollegen. Bei der Analyse neigen sie aber, aufgrund der eigenen ungeklärten Schwierigkeiten, zu einer falschen Selbsteinschätzung.

Der Fragebogen fordert auf, Gründe für die vermuteten Reaktionen zu nennen. Den Befürwortern werden vor allem finanzielle Interessen unterstellt. Sie werden als Streber eingeordnet. Den Gegnern wird als Motiv unterstellt, daß sie die Konkurrenz unter den Kollegen verhindern und gegen eine unsachliche Bewertung vorgehen wollen. Bezeichnenderweise klammert die Motivzuschreibung die größte Gruppe, die passiv bleibt, aus. Die Motive der Passiven anzugeben hätte erfordert, daß man sich mit dem Konflikt, der die eigene Gruppe lähmt, auseinandersetzt. Die Erfahrung, daß man selbst bei der Diskussion nicht weiterkam und keine Einigung über die Bewertungskriterien erzielen konnte, wird zusehends verdrängt. Man nimmt nach einer Weile wie selbstverständlich an, daß man zu denen gehört, die im Betrieb erbitterten Widerstand leisten.

Bevor wir diese Einschätzung der Teilnehmer beurteilen, ist es notwendig, den Konflikt, der sie lähmt, präziser zu erfassen. Es ist die Frage: Was macht man in einer Beziehung, in der Kontrolle unvermeidbar ist, jeder der Beteiligten aber unterschiedliche Bereiche in die Kontrolle einbeziehen möchte?

Warum sind Kontrollen unvermeidbar? Das Interesse der Jugendlichen zielt auf eine qualifizierte Ausbildung. Diesen Anspruch können sie

leichter durchsetzen, wenn er in Form von Leistungsanforderungen präzisiert wird und diese für den Betrieb und die Ausbilder verbindlich gemacht werden. Die Forderung nach völliger Freiheit im Ausbildungsbereich würde dem Interesse an kontrollierten Ausbildungsbedingungen den Boden entziehen. Es ist deshalb vernünftig, Bewertungskriterien für Leistung durchzusetzen, die gleichzeitig einen Rechtsanspruch auf Ausbildung darstellen. Nur das darf dem Auszubildenden als Leistung abverlangt und bewertet werden, was zuvor in Form von Ausbildungsmaßnahmen angeboten wurde.

Das Interesse der Unternehmensleitung ist aber weitergehend. Sie möchte nicht nur fachliche Qualifikation (diese meist nur betriebsbezogen), sondern darüber hinaus eine allgemeine Anpassungsbereitschaft. Da der Lehrling an dieser Leistung spontan nicht interessiert ist, wird versucht, ihm diese Forderung durch die Aussicht auf eine Prämie schmackhaft zu machen. Die Bereitschaft, sich selbst Versagungen aufzuerlegen, wird mit materieller Befriedigung belohnt. Wie attraktiv dieses Angebot für den einzelnen Lehrling ist, hängt davon ab, wie schwer ihm die anfallenden Anpassungsleistungen werden und welchen Stellenwert Geld in seiner Bedürfnishierarchie hat. Die unterschiedlichen Reaktionen der Lehrlinge lassen sich aus unterschiedlichen Bedürfnislagen und Verhaltensmöglichkeiten erklären. Allen ist zu unterstellen, daß sie eine Lösung anstreben, die für sie befriedigend ist.

Es ist wahrscheinlich, daß der Beurteilungsbogen zuerst bei Allen Empörung auslösen wird. Die Mehrheit wird ihn als einen der vielen Versuche, sie zu disziplinieren, ansehen. Daß man auf diese Zumutung nicht sofort mit Aggressionen reagiert, weiss der Unternehmer mit dem Angebot der Prämien zu verhindern. Er setzt die Strategie "Zuckerbrot und Peitsche" ein. Das Zuckerbrotangebot ist aber für die Einzelnen unterschiedlich attraktiv. Für den, der beweisen möchte, daß er die Wohlstandsorientierung seiner Eltern ablehnt, ist nun die Gelegenheit gegeben, vom Anspruch zur Tat zu schreiten. Hat er außerdem noch Freunde, die sein Verhalten als einen Akt politischen Widerstands deuten und ihn durch Anerkennung honorieren, dann nimmt der Befriedigungswert der Ablehnungsstrategie zu. Da Anerkennung bei der politi-

schen Bezugsgruppe in der Wertehierarchie höher rangiert als materieller Gewinn, zählt sich die Ablehnung für ihn aus.

Anders sieht die Kalkulation bei einem Lehrling aus, der ständig mit den Aufstiegserwartungen seiner Eltern konfrontiert ist. In der Lehrlingsgruppe wird er wegen seines leistungsorientierten Verhaltens gemieden. Er hat eine ganze Reihe von Wünschen, die er sich mit Hilfe der Prämien erfüllen könnte. Da er die Verhaltensweisen beherrscht, die im Bogen positiv beurteilt werden, muß er keine zusätzlichen Leistungen erbringen. Seine Aufstiegschancen verbessern sich, da seine Flexibilität im Eingehen auf Anpassungsforderungen nun auch noch regelmäßig schriftlich festgehalten würde. Verstärkte Zuwendung der Eltern wäre sicher. Diese Gewinne wiegen die Belastung, die durch den Vorwurf, ein Streber zu sein, auf ihn zukommen würde, mehr als auf.

Wie erklären sich die Teilnehmer das Verhalten der Kollegen? Sie fragen nicht nach den Bedingungen, die auf Verhalten einwirken, sondern moralisieren. Resignativ wird festgestellt: Es gibt Menschen, die sich durch Geld korrumpieren lassen und einige wenige, die bereit sind, für Ideale zu kämpfen. Außerdem gibt es eine passive, apathische Mehrheit. Als Ziel wird formuliert, diese Mehrheit auf den Bewußtseinsstand der Idealisten zu bringen. Wenn nämlich alle Widerstand leisten, glaubt man, kann die Gegenseite keine Kontrollen durchführen. Einer formuliert, wie er sich eine solche Aufklärung vorstellt. Es gilt den Kollegen klar zu machen: "Der Beurteilungsbogen tut nur dem Betrieb nützen. Dir nicht, nur dem Betrieb. Das ist doch ganz klar. Kann der Betrieb sehen, ob du gutes Arbeitsmaterial bist oder nicht. Bist du nicht, wirste abgeschoben. Die Zeugnisse reichen völlig aus. Die sind eh schon subjektiv."

Die Teilnehmer berücksichtigen nicht, daß der Konfliktstoff, der aus den unterschiedlichen Interessen resultiert, durch den Verzicht auf eine Einigung nicht beseitigt wird. Ungeregelte Beziehungen setzen Kontrolle nicht außer Kraft, sondern zwingen, die Interessen jeweils neu auszuhandeln. Regeln legen zwar Verbindlichkeiten fest, die aber nicht einseitig sein müssen. Eine objektive Lösung liegt vor, wenn beide Seiten der Ansicht sind, daß ihre Interessen bei der Regelung

angemessen berücksichtigt wurden. Wer bei einer Regelung benachteiligt ist, wird nach einer Machtverschiebung zu seinen Gunsten versuchen, die Beziehung neu auszuhandeln.

Erst wenn man Aspekte wie Interessenunterschiede, Machtungleichgewicht, Aushandeln von Beziehungen, Bezugsgruppenabhängigkeit, Handlungsmöglichkeiten klärt, kann man sich ein kognitives Raster erarbeiten, das es ermöglicht, die zur Diskussion stehenden Fragen zu klären und handlungsfähig zu werden. Da die Teilnehmer dazu nicht fähig sind und die zunehmende Gefühlsbeteiligung Nachdenken abblockt, entscheidet man sich für eine Strategie, die von der Familie her in Konfliktfällen vertraut ist. Es wird moralisiert. Verhalten wird mit Absichten erklärt. Diese mit "gut" oder "böse" bewertet und durch moralische Aufklärung wird versucht, die Zahl der Gutgesinnten zu erweitern.

Die fehlende analytische Einstellung ist auf den Mangel an Beziehungen zurückzuführen, in denen Konflikte über eine Analyse der Handlungsbedingungen geklärt werden. Leichter mit ihrer Stellungnahme haben es die Pädagogen, die nicht wie die Teilnehmer bei der Diskussion vielfältige Erfahrungen einbeziehen, sondern von einem grundsätzlichen Interessengegensatz zwischen Unternehmensleitung und Arbeitern ausgehen. Nach ihrer Ansicht sollen am Ende dieser Unterrichtseinheit die Teilnehmer über folgende Einsichten verfügen:

"Die Unternehmensleitung möchte eine enge, betriebsspezifische Ausbildung, um die Abhängigkeit der Lehrlinge vom Betrieb sicherzustellen. Alle Lehrlinge haben ein Interesse an umfassender Ausbildung. Der Beurteilungsbogen ist ein Versuch der Unternehmensleitung, die Anpassungsbereitschaft und damit die Abhängigkeit der Lehrlinge zu erhöhen. Kollegen, die auf das Angebot des Unternehmens eingehen, haben nicht erkannt, daß sie gegen ihr eigentliches Interesse handeln."

Welche Chancen hat dieses Interpretationsangebot, angenommen zu werden? Nach dem hier vertretenen Lernkonzept nur dann, wenn es den Teilnehmern hilft, eigene Erfahrungen und Widersprüche zu erfassen und zu neuen Handlungsmöglichkeiten zu kommen. Überprüfen wir deshalb den Erfahrungsbezug der Einsichten:

Die Aussage, daß die Unternehmensleitung an einer umfassenden nicht interessiert ist, muß zuerst einmal akzeptiert werden. Sie wird aber nur dann handlungsrelevant, wenn alternative, bessere Ausbildungsformen vorstellbar sind und als Ansprüche artikuliert werden. Erst in einer solchen Situation wird der behauptete Widerspruch zwischen den Interessen der Unternehmensleitung und denen der Jugendlichen erfahrbar und kann zur Mobilisierung der Betroffenen ausgenützt werden. Geht die Betriebsleitung wie im Unternehmen von Wolfgang und Ute auf alle Wünsche der Jugendvertretung ein, dann verhindert sie die Erfahrungsbasis, die notwendig ist, damit eine solche Aussage handlungsrelevant werden kann. Aber selbst wenn sie als erfahrungsangemessen von den meisten Teilnehmern akzeptiert wird, führt sie nicht automatisch zur Empörung. Verschiedene Gefühlsreaktionen sind vorstellbar. Wer bisher mit seiner Ausbildung zufrieden war, den stürzt diese Einsicht in einen Konflikt. Er kann mit Aggressionen gegen die Betriebsführung reagieren, die falsche Vorstellungen geweckt hat. Die Aggressionen können sich aber auch gegen die richten, die durch ihre Aufklärung die Illusionen über den bestehenden Zustand genommen haben. Der in seinem Selbstverständnis Bedrohte kann seine bisherigen Vorstellungen retten, indem er der anderen Seite Verleumdung unterstellt. Statt aggressiv kann auch resignativ reagiert werden. Der Aufgeklärte kann sich in seiner Meinung bestätigt sehen, daß "überall nur mit Wasser gekocht wird". Erst die Bedeutung, die die Aussage für den Einzelnen hat und die sich aus seinem Lebenszusammenhang ergibt, entscheidet, zu welcher Handlungsorientierung es kommt.

Auch die These, daß alle Lehrlinge ein Interesse an umfassender Ausbildung haben, wird wahrscheinlich kein Teilnehmer bestreiten. Damit ist aber noch nichts über dessen Handlungsbereitschaft ausgesagt. Diese hängt von der Situation des Einzelnen ab und den dort möglichen Befriedigungen. Dies läßt sich an der Stellung der Lehrlinge zu ausbildungsfremder Arbeit verdeutlichen. Ausbildungsfremde Arbeit trägt nicht zur Qualifikation des Lehrlings bei. Unter dem Gesichtspunkt einer umfassenden Ausbildung ist sie deshalb abzulehnen. Gleichzeitig bietet ausbildungsfremde Arbeit die Möglichkeit, dem oft als monoton

erlebten Arbeitsalltag zu entfliehen. Sie stellt ein Mittel gegen Langeweile dar und wird deshalb in verschiedenen Situationen als befriedigend erlebt. Hat man den Wunsch, dem Meister seine Grenzen zu demonstrieren, dann verweigert man ausbildungsfremde Arbeit mit dem Hinweis auf gesetzliche Bestimmungen. Hat man den Wunsch, Arbeitszeit zu verbummeln dann erklärt man sich bereit, in der Kantine Zigaretten zu holen oder Brötchen zu besorgen. Je nachdem, welches Bedürfnis vorherrscht bekommt das Faktum "ausbildungsfremde Arbeit" eine andere Bedeutung und wird zur Befriedigung des jeweiligen Bedürfnisses benutzt.

Daß sich im Kurs viele Teilnehmer die Einsichten der Pädagogen zu eigen machen liegt daran, daß eine solche Haltung in der Unterrichtssituation verstärkte Zuwendung der Teamer sichert und deshalb befriedigend ist. Im Kurs fällt es nicht schwer, "radikal" zu sein, da die Möglichkeiten, sich durch ausbildungsfremde Arbeit Abwechslung zu verschaffen äußerst gering sind.

Was die Problembestimmung der Pädagogen von der der Teilnehmer unterscheidet ist, daß diese das Verhalten der Lehrlinge nicht in der Dimension gut/böse, sondern bewußt/unbewußt, einordnen. Denen, die auf das Angebot des Unternehmens eingehen, wird unterstellt, daß sie unbewußt gegen ihr eigentliches Interesse handeln. Beide Gruppen sind aber überzeugt, daß man durch Aufklärung eine Verhaltensänderung erreichen kann. Geht man von der realistischeren Annahme aus, daß nicht Einsichten, sondern Bedürfnisse unser Handeln bestimmen, dann müssen die unterschiedlichen Haltungen mit unterschiedlichen Bedürfnislagen erklärt werden. Einstellungen können dann nur durch einen Erfahrungsraum geändert werden, in dem man neue Bedürfnisse erwirbt und neue Strategien als lohnend erfährt.

Das Bedürfnis, Widersprüche zu klären und die eigenen Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern, muß erworben werden. Nur dann ist gesichert, daß diese Haltung auch im Alltag handlungsorientierend wird. Wie die bisherige Analyse des Unterrichtsgeschehens gezeigt hat, kann dort nicht offen über Spannungen und Meinungsverschiedenheiten gesprochen werden. Durch die Form der Beziehungen, die auf dem Kurs vorherrschen, wird verhindert, daß sich die Teilnehmer die analytische

Einstellung aneignen, die die Pädagogen über den Stoff vermitteln wollen.

6.5. Selbstbewußtsein und sozialer Wandel

Bereits im zweiten Abschnitt wurde als ein Grund für die Unterrichtsschwierigkeiten die einseitige Orientierung an marxistischen Denksätzen genannt. Dieser Gedankengang soll im folgenden näher ausgeführt werden.

Im Kurs wird als zentrale Aussage vermittelt: Aufgrund des gesetzlich geschützten Privateigentums an Produktionsmitteln ist unsere Gesellschaft eine Klassengesellschaft. Der aus dieser Wirtschaftsform resultierende Interessengegensatz von Kapital und Arbeit macht die zentrale Dynamik unserer Gesellschaft aus. Die Nachteile dieser Wirtschaftsorganisation für die Lohnabhängigen werden im Arbeitsbereich unmittelbar erfahren. Das Unternehmen hat das Interesse möglichst viel Leistung für möglichst wenig Lohn zu erhalten. Der Unternehmer versucht die Produktion unter dem Gesichtspunkt der Gewinnmaximierung zu organisieren.

Die wesentliche Leistung der hier vermittelten Orientierung besteht in dem Bewußtmachen der Nachteile einer privatkapitalistischen Wirtschaftsordnung. Den Einstieg bilden Ausbildungsprobleme oder Konflikte bei der Leistungsbewertung. Diese bilden den Einstieg, um dann die oben formulierten Einsichten zu vermitteln, die dem Alltagsbewußtsein nicht unmittelbar zugänglich sind. Der marxistische Interpretationsrahmen wird gleichzeitig als Filter benutzt. Alle Erfahrungen, die sich mit Hilfe dieses Rahmens nicht thematisieren lassen, werden nicht im Unterricht behandelt.

Der Kurs beschäftigt sich im ersten Teil mit grundlegenden Fragen der Wirtschaftsorganisation. Auf die Situation in den Betrieben der Teilnehmer wird nur indirekt eingegangen, wenn die rechtliche Form des Betriebes und ihre Folgen für die Arbeiter diskutiert werden. Die einzige Handlungsanweisung, die die Teilnehmer diesen Ausführungen zu entnehmen glauben, lautet auf Kampf. Es kommt sehr bald zu Diskussionen, ob bei uns eine Revolution, die als Umbruch der bestehenden Wirtschaftsordnung verstanden wird, möglich sei.

Man kann diese Diskussionen als Ausdruck von Klassenbewußtsein deuten. Man kann aber auch die hier sich äußernden Radikalität auf mangelnde Erfahrungen mit Betriebsrealität erklären. Von dieser Interpretation scheinen die Pädagogen auszugehen, denn sie blocken diese Diskussionen ab und setzen sich bei der Planung von Betriebspraxis für Lösungen ein, die, gemessen an dem Ziel des Systemumsturzes Kompromisse darstellen.

Auf das Selbstverständnis des Einzelnen und seine Bereitschaft, politisch aktiv zu werden, wird bei der jetzigen Schulung nur begrenzt eingegangen. In der Mitte des Kurses wird eine Unterrichtseinheit angeboten, die dem Einzelnen ein argumentativ abgesichertes Selbstbewußtsein bieten soll. In der Diskussion um Lohn und Leistung wird aufgezeigt, daß der Arbeiter weit mehr an Leistung erbringt als ihm in Form des Lohnes ausgezahlt wird. Die Arbeit ist mehr wert als der Unternehmer dafür bezahlt. Diesen Mehrwert eignet sich der Unternehmer unentgeltlich an. Der Hinweis, daß der Arbeiter durch seine Leistung die Werte des Betriebes schafft, soll das Selbstbewußtsein stärken. Durch die Einsicht, daß ein anderer sich einen Teil dieser Wert aneignet und für seine Interessen einsetzt, soll der Einzelne motiviert werden, die bestehende Situation zu seinem Gunsten zu verändern.

Diese Interpretation hat umso eher Chancen angenommen zu werden (was noch nicht beinhaltet, daß damit auch die vom Marxismus angebotenen Handlungskonsequenzen akzeptiert werden), wenn sie mit dem aus der unmittelbaren Erfahrung stammenden Leistungsbewußtsein der Arbeiter übereinstimmt. Was Arbeiter in der unmittelbaren Produktion bisher auszeichnete, war ein unmittelbar aus der Arbeit resultierendes Leistungsbewußtsein. (7) Der Einzelne war nicht gezwungen, sich über den Sinn seiner Arbeit Gedanken zu machen. Durch die körperliche Belastung und die Einsicht in das Ergebnis seiner Arbeit hatte er einen eindeutigen Maßstab für seinen Einsatz.

Die Irritation und die Zweifel in der Diskussion über Leistungsbewertung haben ihre Ursachen in den neuen Arbeitsbedingungen, die durch Automation und Rationalisierung entstehen. Die Produktion erfolgt in immer kleineren Einheiten. Dadurch wird es dem Einzelnen erschwert, aus seinem Beitrag Selbstbewußtsein zu beziehen. Um die Bedeutung des eigenen Einsatzes ab-

schätzen zu können, ist ein Überblick über den ganzen Produktionsverlauf und die Bedeutung der einzelnen Phasen notwendig. Dies erfordert kognitive Fähigkeiten und einen Einblick in komplexe Zusammenhänge. Ähnlich wie im Angestelltenbereich nehmen Leistungen zu, deren Wert nicht mehr unmittelbar abgeschätzt werden kann. Der Anteil am Endprodukt kann nicht mehr kontrolliert werden, wie es früher in weiten Teilen der unmittelbaren Produktion möglich war. Ein Beispiel für die neue Situation ist der Anlagenkontrolleur. Stundenlang kommt er nicht zum Einsatz, sondern beschränkt sich darauf, die Maschinen zu beobachten. Trotzdem hängt von seinem raschen Eingreifen das Produktionsergebnis entscheidend ab.

Körperliche Leistung wird in ihrer Bedeutung zunehmend entwertet. Viele Arbeiter werden dadurch verunsichert. Die Frage, in welchem Bereich des Betriebes die produktiven Leistungen erfolgen, läßt sich nicht mehr ohne weiteres beantworten. Die Arbeiter in der unmittelbaren Produktion betrachten bisher die Aktivitäten anderer Bereiche als Zuarbeiten und waren der Meinung, daß die Produktivität der dort geleisteten Arbeit erst vor Ort, d.h. in der unmittelbaren Produktion, realisiert wird. Dieses Gefühl, daß dem eigenen Bereich Priorität zukommt, wird durch die Erfahrung erschüttert, wie ersetzbar der Einzelne mit seinen immer spezielleren Funktionen inzwischen geworden ist. Dieses Gefühl des Verfügtwerdens macht zwar weiterhin aufnahmebereit für Interpretationen, die von einem Oben und Unten im Betrieb ausgehen und auf einen Interessengegensatz hinweisen. Gleichzeitig lähmt die zunehmende Unübersichtlichkeit des Betriebes die Handlungsbereitschaft. Da die Aufstiegschancen des Industriearbeiters noch immer relativ gering sind, fehlt der Handlungsantrieb, der aus einem Interesse an Aufstieg resultieren könnte. Die Einsicht in die eigenen Grenzen hat aber nicht automatisch eine Solidarisierungsbereitschaft mit anderen zur Folge. Diese stellt sich nur in Kampfsituationen ein und weicht im Alltag einer Haltung der Skepsis und Resignation.

Es ist anzunehmen, daß die Teilnehmer auf Gewerkschaftsschulungen offener sind für Interpretationen der betrieblichen Situation als die Mehrheit der Arbeiter. Die den marxistischen Denkansatz übernehmen, benutzen ihn,

um zu den sie bedrängenden Arbeitserfahrungen auf Distanz gehen und sie verändern zu können. Man eignet sich ein Raster an, das es ermöglicht, Alltagserfahrungen einzuordnen. Die Mitarbeit in der Gewerkschaft schließt aber eine grundsätzliche Opposition zu dieser Wirtschaftsordnung aus. Denn die hiesigen Gewerkschaften zielen eine Veränderung über den Kampf für eine Ausweitung der Arbeiterrechte an. Man kann sich, wenn man die aus diesem Interpretationsmuster resultierende Kampfperspektive beibehalten möchte, einer kommunistischen Gruppierung anschließen. Diese stabilisiert durch die Gruppenkultur, die sie anbietet, diese Haltung. Man kann auch Pädagoge in der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit werden und die Vermittlung dieser Einsichten zu seiner Hauptaufgabe machen. Viele, die auf den Kursen die Diskussion bestimmten, haben inzwischen den Betrieb verlassen und versuchen über den zweiten Bildungsweg den sozialen Aufstieg.

Viele, die bleiben, scheinen bereits akzeptiert zu haben, daß Arbeit als zentrale Sinnerfahrung durch den stattfindenden sozialen Wandel entwertet wird. Sie betrachten sie zunehmend als Job und den Verdienst als Möglichkeit, im Freizeitbereich eigene Interessen zu realisieren. D.h. nicht, daß sie nicht über eine Reflexion ihrer Arbeitsbedingungen zum Handeln zu mobilisieren sind. Dazu ist aber ein Ansatz notwendig, der überzeugender den Zusammenhang zwischen persönlicher Lebenssituation und "objektiven Verhältnissen" aufzeigen kann.

Selbstbewußtsein ist aber nicht nur eine Frage intellektuellen Selbstverständnisses, sondern auch Ausdruck der Beziehungen, an denen man teilnimmt. Jede Kritik am Unterricht, die sich auf das inhaltliche Angebot beschränkt, greift zu kurz. Sie muß auf die Beziehungserfahrungen eingehen, die auf einem solchen Kurs vermittelt werden.

Versteht man unter Politisierung den Prozeß, in dem Menschen lernen, sich selbst und ihre Umwelt zu verändern, und befragt man die Situation auf dem Kurs, was sie zur Erreichung dieses Ziels beiträgt, dann fällt das Urteil negativ aus. Die dort möglichen Beziehungen helfen weder dem Einzelnen, seine Bedürfnisse und Verhaltensweisen zu erweitern, noch wird ihm die Erfahrung vermittelt, daß er selbstverantwortlich aktiv werden und seine Umwelt verändern kann.

Anmerkungen:

- (1) Da es in diesem Kapitel nicht um ein pädagogisches Konzept für Arbeiterbildung geht, sondern um eine Auswertung von Erfahrungen, gehe ich nicht auf die vorliegende Literatur zur Arbeiterbildung ein.

Die in der Ausbildungsstätte tätigen Pädagogen beantworten die Frage nach ihrer pädagogischen Orientierung mit dem Hinweis auf das Buch von O.NEGT (1970).
- (2) Auf die Relevanz der Unterscheidung von Erlebnis und Erfahrung wurde ich durch die Veröffentlichung von NEGT und KLUGE (1972) hingewiesen. Vgl. dazu S.20 f.
- (3) Auf das Untersuchungsergebnis, daß Arbeiterkinder Kinder aus anderen Schichten zwar verstehen, deshalb aber noch nicht ihre Sprache sprechen können, wurde bereits früher hingewiesen.
- (4) Daß Verhaltensweisen ihren Platz in mehreren Strategien haben können, behandelt ausführlich STEINERT (1972), S.104 f.
- (5) Dieses Alltagsproblem, bei seiner Wahrnehmung den Grad des eigenen Engagiertseins mitzubetrachten, muß besonders beachtet werden, wenn man mit dem Anspruch auftritt, wissenschaftliche Aussagen zu machen. Daß die dabei zu beachtenden methodologischen Probleme nicht nur im Alltag, sondern auch von Wissenschaftlern häufig ignoriert werden, zeigt GOULDNER (1970) in seiner wissenssoziologischen Arbeit auf.
- (6) Ein solches Beispiel schildert STEINERT (1972), S. 22 f. Einem jugendlichen Delinquenten gelingt es, sich mit Hilfe einer linksradikalen Gruppe zu stabilisieren.
- (7) Die von BAHRDT, POPITZ, JURES und RESTING (1957) veröffentlichte Studie über das Gesellschaftsbild des Arbeiters erscheint mir noch heute wichtig. Die Interviewer lebten ein dreiviertel Jahr in einem Ledigenheim des Hüttenwerkes und kannten die Arbeitsplätze der Befragten aus eigener Erfahrung. Sie entwickelten einen Fragebogen, der unmittelbar an den Erfahrungen der Arbeiter ansetzte, aber auch Aufgaben enthielt, an deren Bewältigung man die geistige Beweglichkeit des Befragten ablesen konnte.

Das Einleitungskapitel enthält interessante Ausführungen über die Konstitution von Erfahrungsstrukturen, die dort unter dem Stichwort "Verortung" diskutiert werden. Nachdem verschiedene Typen von Gesellschaftsbildern ermittelt wurden, wird untersucht,

welche Funktion diese für die Betroffenen haben. Wahrnehmungsmuster werden, wie in dieser Arbeit, aus ihrer Bedeutung für den Einzelnen und sein Handeln erklärt.

Bezeichnenderweise war ein so differenzierter Ansatz nur durchzuführen, indem man auf eine repräsentative Untersuchung verzichtete. Bei einer repräsentativen Stichprobe wären bestimmte Berufe nur sehr gering vertreten gewesen und die Einwirkung spezieller Arbeitserfahrungen auf Bewußtseinsprozesse hätte nicht mehr erfaßt werden können.

Literaturverzeichnis:

- ADORNO, Th.W. ((1955) Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie.
In: Sociologica.Bd.1. 11- 45.
- Ders. (Hg.) (1968) Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft.Ver-
handlungen des 16.deutschen Soziologentages.
Frankfurt a.M.
- Ders. u.a. (1969) Der Positivismusstreit in der deutschen Sozio-
logie. Neuwied/ Berlin.
- ARBEITERKLASSE, die neue. (1970) Texte von BRIDIER,M.,LAURENT,S.
LEENHARDT,J.,MALLET,S.,MANDEL,E.METZGER, J.
TOURAINÉ,A. Frankfurt a.M.
- ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (1973) Alltagswissen,Interaktion
und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde.Reinbek
- BAHRDT, H.P. (1970) Die Krise der Hierarchie im Wandel der Kooperations--
formen.In: Heidelberger Blätter (14/16) 103 - 111.
- Ders.,JÜRES,E.A.,KESTING,H.,POPITZ,H.(1957) Das Gesellschaftsbild des
Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüt-
tenindustrie. Tübingen.
- BANDURA,A. u. WALTERS,R.H. (1963) Social Learning und Personality
Development. New York.
- BATESON,G. ,JACKSON,D.L., LAING,R.D.u.a. Schizophrenie und Familie.
Frankfurt a.M.
- BECKER,H.S. (1973) Außenseiter.Zur Soziologie abweichenden Verhaltens.
Frankfurt a.M.
- Ders.u. STRAUSS,A. (1956/57) Careers, Personality and Adult-Socialication
In: Amer.J.Sociol. ,62, 253 - 263.
- BELL, D. (1973):The Coming of Post-Industrial Society. New York
- BERGER, H. (1972) Erfahrung und Gesellschaftsform.Methodologische Pro-
bleme wissenschaftlicher Beobachtung.Stuttgart.
- Ders. (1974) Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit.Frankfurt
- BERGER,P. u. LUCKMANN,Th.(1969) Die gesellschaftliche Konstruktion der
Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- BERGMAN,J., BRANDT,G., KÖRBER,K., MOHL,E.T., OFFE,C. (1968) Herrschaft,
Klassenverhältnisse und Schichtung.In: ADORNO (Hg.) (1968)
- BERNDT,H. (1967) Zur Soziogenese psychiatrischer Erkrankungen.Familien-
dynamische Aspekte der Schizophrenieforschung. In:
MITSCHERLICH u.a.(Hg.) (1967), 454 -482.
- BERNSTEIN,B. u. HENDERSON,D. (1969) Social class differences in the
relevance of language to socialication. In: Sociology 3.
1 - 20.
- Ders. u. Brandis,W. (1970) Social class Differences in Communication
and Control.In: Brandis,W. (Ed.) (1970)
- BÖCKELMANN,F, (1971) Die schlechte Aufhebung der autoritären Persönlich-
keit. München.
- BODZENTA,E. u.KAUFMANN,A. (Hg.) (1970) Österreichisches Jahrbuch für
Soziologie. Wien.
- BÖHLER, D.(1971) Metakritik der Marxschen Ideologiekritik.Frankfurt a.M.

- BRANDENBURG, A.G. (1971) Systemzwang und Autonomie. Gesellschaft und Persönlichkeit bei Talcott Parsons. Düsseldorf.
- BRANDIS, W. u. Henderson, D. (Ed.) (1970) Language and Communication. London.
- BRONFENBRENNER, U. (1961) Toward a Theoretical Model for the Analysis of Parent-Child Relationships in a Social Context. In: GLIDEWELL, J.C. (Ed.)
- BOHR, N. (1958) Atomphysik und menschliche Erkenntnis. Braunschweig.
- BLUMER, H. (1961) Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN Bd. 1. 80 - 146.
- BRUMIK, M. (1973) Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M.
- BÜHLER, H. (1972) Sprachbarrieren und Schulanfang. Weinheim-Basel-Wien.
- CAESAR, B. (1972) Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation. Reinbek.
- CHURCH, J. (1971) Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- CLAESSEN, D. (1970) Rolle und Macht. München.
- CLARK, B.R. (o.A.) Die "Abkühlungsfunktion" in den Institutionen höherer Bildung. In: STEINERT (Hg.) (1973), 111 - 125.
- Coser, R.L. (1966) Role distance, sociological ambivalence and transitional status systems. Amer.J.Sociol. 72, 329 - 329.
- DAHMER, H. (1967) Politisierung der "Unbefangenen" durch gewerkschaftliche Bildungsarbeit. In: Heidelberger Blätter (11), 6 - 12.
- Ders. (1971) Psychoanalyse und historischer Materialismus. In: LORENZER (Hg.) (1971), 60 - 92.
- DEVEREUX, G. (1967) From anxiety to method in the behavioral sciences. Paris.
- DIETMAR, N. (1973) Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Frankfurt a.M.
- DREITZEL, G.P. (Hg.) (1966) Sozialer Wandel. Neuwied.
- Ders. (1968) Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart.
- Ders. (1972) Soziale Rolle und politische Emanzipation. In: Das Argument (14) 110-129.
- EBERLEIN, N.G. (1963) Der Erfahrungsbegriff der heutigen empirischen Sozialforschung. Berlin.
- EDER, K. (1973) Evolution und Geschichte. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie (o.Hg.) 9 - 42.
- ELIAS, N. (1939) Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Basel.
- Ders. (1970) Was ist Soziologie? München.
- ERIKSON, E.H. (1966) Kindheit und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- ETZIONI, A. (1971) Soziologie der Organisation. München.
- FREUD, A. (1936) Das Ich und die Abwehrmechanismen. London.
- FUCHS, W.R. (1969) Knaurs Buch vom neuen Lernen. München.
- Furth, H.G. (1972) Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der Gene-

tischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt a.M.

- GARFINKEL, H. (1959) Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN. Bd.1, 189 -261.
- GERHARDT, U. (1971) Rollenanalyse als kritische Soziologie. Neuwied.
- GIBGEL, H.J. (1971) Reflexion und Emanzipation. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a.M.
- GLIDEWELL, J.C. (Ed.) (1961) Parental Attitudes and Child Behavior. Springfield.
- GOFFMAN, E. (1959) The Presentation of Self in Everyday Life. New York.
- Ders. (1968) Stigma. Frankfurt a.M.
- Ders. (1975) Frame Analysis. London.
- GOULDNER, A.W. (1974) Die westliche Soziologie in der Krise. Reinbek.
- HAAG, F. (1971) Wohnungslose Familien in Notunterkünften. Soziales Bezugsfeld und Verhaltensstrategien. München.
- HABERMAS, J. (1967) Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Ders. (1968) Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a.M.
- Ders. (1968) Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: HABERMAS (1973), 118 -194.
- Ders. (1968) Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt.
- Ders. (1971) Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? u. LUHMANN, N., Frankfurt a.M.
- Ders. (1972) Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: HABERMAS (1973), 195 -231.
- Ders. (1973) Kultur und Kritik. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a.M.
- Ders. (1973) Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a.M.
- HEISENBERG, W. (1947) Wandlungen in den Grundlagen der Naturwissenschaft. Zürich.
- HERMENEUTIK UND IDEOLOGIEKRITIK (o.Hg.) (1971) Frankfurt a.M.
- HILLER, G. (1973) Konstruktive Didaktik. Düsseldorf.
- HILLMANN, G. (1967) Bildung und arbeitende Jugend. In: Heidelberger Blätter (11), 1-6. Frankfurt a.M.
- Ders. (1970) Selbstbestimmte Belegschaftskooperation gegen kapitalistische Hierarchie und Bürokratie. In: Heidelberger Blätter (14/16), 1-4.
- Ders. (1970) Über die psychischen und sozialen Aspekte von Bürokratie und Kooperation. In: Heidelberger Blätter (14/16) 228-272.
- Ders. (1970) Die Befreiung der Arbeit. Reinbek.
- HÖRNING, K.H. (Hg.) (1971) Der "neue" Arbeiter. Zum Wandel sozialer Schichtstrukturen. Frankfurt a.M.
- HOLLINGSHEAD, A.B. u. REDLICH, F.C. (1958) Social class and Mental Illness. New York.
- HOLT, J. (1964) How children fail. London.
- HONDRICH, K.O. (1972) Demokratisierung und Leistungsgesellschaft. Stuttgart.
- Ders. (1973) Bedürfnisorientierung und soziale Konflikte. In: Zeitschrift für Soziologie (3), 263 - 281.
- Ders. (1973) Systemtheorie als Instrument der Gesellschaftsanalyse. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. 88-114.

- HONDRICH, K.O. (1973) Theorie der Herrschaft. Frankfurt a.M.
 Ders. (1975) Menschliche Bedürfnisse und soziale Steuerung.
 Frankfurt a.M.
- HORN, K. (1967) Dressur oder Erziehung. Frankfurt a.M.
- HÜLST, D., TJADEN, K.H., TJADEN-STEINHAUER, M. (1973) Methodenfragen der Gesellschaftsanalyse. Frankfurt a.M.
- INKELES, A. u. ROSSI, P. (1956) National Comparison of occupational Prestige.
 In: Amer.J.Sociol. (62) 329 -339.
- JOAS, H. (1973) Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie.
 Frankfurt a.M.
- KASAKOS, G. & (1971) Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation.
 München.
- KENTLER, H. (Hg.) (1972) Texte zur Soziosexualität. Opladen.
- KLÖSS, E. u. GROSSMANN, H. (Hg.) (1974) Unternehmen Bundeswehr. Frankfurt a.M.
- KOCKA, J. (1974) Organisierter Kapitalismus oder Staatsmonopolistischer Kapitalismus? Begriffliche Vorbemerkungen. In: Organisierter Kapitalismus, 19 - 35.
- KRAPPMANN, L. (1969) Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- KUHN, Th. (1967) Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.
 Frankfurt a.M.
- LANGE, H. (1972) Wissenschaftliche Intelligenz: neue Bourgeoisie oder neue Arbeiterklasse? Köln.
- LEITHÄUSER, Th. (o.A.) Untersuchung zur Konstitution von Alltagsbewußtsein. Hannover.
- LIDZ, Th. (1971) Familie und psychosoziale Entwicklung. Frankfurt a.M.
 Ders. (1972) Schizophrenie und Familie. In: Psyche (3), 169 -190.
- LIUNGMAN, C.G. (1973) Der Intelligenzkult. Reinbek.
- LOCH, W. (1970) Die stationäre Emanzipation. (Die Protestbewegung als Jugendphänomen) In: NEIDHARDT u.a., 229- 275.
- LORENZER, A. (1970) Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M.
 Ders. (Hg.) (1971) Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt a.M.
- LORENZ, K. (1973) Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. München.
- LUHMANN, N. (1970) Soziologische Aufklärung. Köln.
- MALEWSKI, A. (1967) Verhalten und Interaktion. Tübingen.
- MARCUSE, H. (1972) Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- MATZA, D. (1973) Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität. Heidelberg.
- MCDUGALL, W. (1937) Aufbaukräfte der Seele. Leipzig.
- MEAD, G.H. (1969) Sozialpsychologie. Neuwied.
- MEAD, M. (1970) Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften.
 3 Bde. München.
- MERTON, R.K. (1957) Social Theory and Social Structure. Rev. Ed. New York.
- MILLER, D.R. u. SWANSON, G.E. (1960) Inner Conflict and Defense. New York.

- MILLHOFFER, P. (1973) Familie und Klasse. Frankfurt a.M.
- MITSCHERLICH, A., BROCHER, T., MERING, O. v. u. HORN, K. (Hg.) (1967) Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Köln.
- MOSER, T. (1969) Gespräche mit Eingeschlossenen. Frankfurt a.M.
- Ders. ((1971) Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt a.M.
- NEIDHARDT, F., BERGIUS, R., BROCHER, T., ECKENSBERGER, D., HORNSTEIN, W., ROSENMAIR, P., LOCH, W. (1970) Jugend im Spektrum der Wissenschaften. München.
- NEGTE, O. (1970) Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. Frankfurt a. M.
- Ders. u. KLUGE, A. (1972) Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a.M.
- NEWSON, J. u. NEWSON, E. (1963) Infant care in an Urban Community. London.
- NOLTE, H. (1970) Psychoanalyse und Soziologie. Bern.
- OFFE, C. (1970) Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt a.M.
- Ders. (1972) Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt a.M.
- ORGANISierter KAPITALISMUS (o.Hg.) (1974) Göttingen.
- PIAGET, J. (1973) Einführung in die Genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a.M.
- Ders., INHELDER, B., SZEMINSKA, A. (1974) Die natürliche Geometrie des Kindes. Freiburg.
- POPPER, R. K. (1966) Logik der Forschung. Tübingen.
- RICHTER, H. E. (1963) Eltern, Kind und Neurose. Stuttgart.
- Ders. (1970) Patient Familie. Reinbek.
- Ders. (1972) Die Gruppe. Reinbek.
- Ders. (1974) Lernziel: Solidarität. Reinbek.
- ROGERS, C. R. (1972) Die nicht-direktive Beratung. München.
- ROSE, M. A. (Ed.) (1962) Human behavior and social processes. London.
- Ders. (1962) A Systematic Summary of Symbolic Interaction Theory. In: ROSE (Ed.), 3-19.
- SCHMIDT-ROGGE, C. H. (1969) Dein Kind, Dein Partner. München.
- SCHÜTZ, A. (1971) Das Problem der Relevanz. Frankfurt a.M.
- SCHÜTZE, F., MEINFELD, W., SPRINGER, W., WEYMANN, A. (1973) Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Bd. 2. 433-495.
- SEIFFERT, H. (1971) Einführung in die Wissenschaftstheorie. 2 Bde. München.
- SCHWENDTER, R. (1971) Theorie der Subkultur. Köln.
- SHIBUTANI, T. (1962) Reference Groups and Social Control. In: ROSE (Ed.) 128-147
- SOCIOLOGICA. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. (1955) Bd. 1. Frankfurt a.M.
- SPITZ, R. (1967) Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart.
- STEINERT, H. (1970) Methoden und Modelle. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. In: BODZENTA u. KAUFMANN (Hg.) 19 - 32.
- Ders. (1972) Die Strategien sozialen Handelns. Zur Soziologie der Persönlichkeit und der Sozialisation. München.
- Ders. (Hg) (1973) Symbolische Interaktion. Stuttgart.
- Ders. u. FALK, G. (1973) Über den Soziologen als Konstrukteur von Wirklichkeit, das Wesen der sozialen Realität, die Definition sozialer Situationen und die Strategien ihrer Bewältigung. In: STEINERT (Hg.) (1973)

- STEINERT, H. u. TREIBER, H. (1974) Erziehungsziel: Soldat. In: KLÖSS u. GROSSMANN (Hg.)
- STENDENBACH, F. J. (1963) Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln.
- STIERLIN, H. (1972) Buchrezension zu "Sprachzerstörung und Rekonstruktion". In: PSYCHE (2), 149-152.
- STRAUSS, A. (1956) (Ed.) The Social Psychology of George Herbert Mead. Chicago.
- Ders. (1962) Transformations of Identity. In: ROSE (Ed.), 63-85
- Ders. (1968) Masken. Frankfurt a.M.
- THEORIE DER GESELLSCHAFT ODER SOZIALTECHNOLOGIE? (o.Hg.) (1973) Frankfurt a.M.
- THOMÄ, H. u. KÜCHELE, H. (1973) Wissenschaftstheoretische und methodologische Probleme der klinisch-analytischen Forschung. In: PSYCHE (3), 205-236 und PSYCHE (4), 309-355.
- THOMÄ, H. (1974) Zur Rolle des Psychoanalytikers. In: PSYCHE (5), 381-394
- WARNER, W., MEEKER, M., EELIS, K. (1948) Social class in America. Chicago.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H., JACKSON, D. D. (1969) Menschliche Kommunikation. Bern.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H., FISCH, R. (1974) Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern.
- WELLENDOFF, F. (1974) Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim.
- WELLMER, A. (1969) Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus. Frankfurt a.M.
- WILLMS, B. (1968) Theorie, Kritik und Dialektik. In: Über Th. W. Adorno S. 44-89, Frankfurt a.M.
- Ders. (1969) Planungsideologie und revolutionäre Utopie. Stuttgart.
- Ders. (1973) Kritik und Politik. Frankfurt a.M.
- Ders. (1973) System und Subjekt oder die politische Antinomie der Gesellschaftstheorie. In: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. S. 42-77.
- WILSON, Th. (1970) Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Bd. 1, 54-79.
- WINDMÖLLER, E. (1976) DDR: ein Land von Musterschülern. In: STERN (1) 14f.
- WITTGENSTEIN, L. (1973) Philosophische Grammatik. Frankfurt a.M.
- WOLFFSTETTER, E. (1968) Verteilungstheorie, Lohnpolitik und gewerkschaftliche Strategie. In: Heidelberger Blätter (1/2) 33-60.
- WYSS, D. (1968) Strukturen der Moral. Göttingen.
- Ders. (1969) Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Göttingen.
- ZULLIGER, H. (1967) Einführung in die Kinderseelenkunde. Bern/Stuttgart.

Lebenslauf:

- 15.11.44 Geboren in Dinkelsbühl / Bayern
- 1950 - 55 Besuch der städtischen Grundschule
- 1955 - 1965 Besuch des Städtischen Gymnasiums
Sommer 1965 Abitur
- Herbst 1965
bis Frühjahr 1966 Praktikum im Bischöflichen Jugendseelsorgeamt
in Augsburg
- Sommersemester
1966 Immatrikulation an der Friedrich-Maximilians-Universität
in München. Studium der Theologie, Philosophie und Pädago-
gik.
- Sommersemester
1967 Studienfachwechsel. Pädagogik als Hauptfach, Psychologie
und Soziologie als Nebenfächer
- Wintersemester
1968 Studium an der Westfälischen Landesuniversität in Münster
- Sommersemester
1969 Fortsetzung des Studiums an der Freien Universität Berlin
im Institut für Erziehungswissenschaften.
- Schwerpunkte: Erwachsenenbildung. Sozialisationsforschung.
 Gruppendynamik
- Sommersemester
1970 bis Win-
tersemester 72 studentischer Tutor am Institut für Wirtschaftspädagogik
Planung und Durchführung hochschuldidaktischer Experimen-
te. Projektstudium
- Mitarbeit in der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit
Leitung Gruppendynamischer Seminare
- 28.11.72 Magisterprüfung
- seit Sommer 73 Mitarbeit in der Gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.
Fortbildungsseminare für Studenten und Erwachsene
in der Katholischen Bildungsarbeit
Artikel für Zeitschriften über Männeremanzipation,
jugendliche Subkulturen.

